

„Hier bist Du richtig, wie Du bist!“

**Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze und Übungen
zur Umsetzung von Anti-Bias-Bildung für Schule, Jugend-
arbeit, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung**

Prasad Reddy

mit einem Vorwort von Claudia Roth



IDA

Informations- und
Dokumentationszentrum
für Antirassismusbildung e.V.

Impressum

Düsseldorf 2019

Autor: Prasad Reddy, Gründer und Geschäftsführer
des Zentrums für Soziale Inklusion, Migration und Teilhabe



Zentrum für soziale Inklusion Migration und Teilhabe

Herausgeber:

Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA)

Volmerswerther Str. 20

40221 Düsseldorf

Tel: 02 11 / 15 92 55-5

Fax: 02 11 / 15 92 55-69

Info@IDAeV.de

www.IDAeV.de

Redaktion: Ansgar Drücker

Der Text wurde mit Unterstützung des Regionalen Bildungsbüros im Fachbereich Schule der Stadt Dortmund und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erstellt. Die Veröffentlichung erfolgte mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Gestaltung: Doris Busch, Düsseldorf

ISBN: 978-3-9821886-0-7

Vorwort der Bundestagsvizepräsidentin Claudia Roth

Foto: J. Konrad Schmidt



Liebe Leser*innen,

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“. So beginnt die 1948 verabschiedete Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen. Die unfassbar grausamen Lehren der Menschheitsverbrechen des Nazi-Regimes und des Zweiten Weltkrieges nahm die Weltgemeinschaft zum Anlass, um die universelle und inhärente Gleichheit aller Menschen als Menschenrechte niederzuschreiben. Auch die Gründungsväter und -mütter unseres Grundgesetzes schrieben von einem ähnlichen Geist beseelt mit Artikel 1 des Grundgesetzes das normative Wertefundament unserer Bundesrepublik nieder: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“.

Doch auch über 70 Jahre nach Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und unseres Grundgesetzes sind wir noch weit entfernt von einer Welt, in der alle Menschen frei von Gewalt, in voller Würde und Selbstbestimmung leben können. Weltweit wähen sich gar Kräfte im Aufwind, die die Menschlichkeit angreifen, die Hass und Hetze gezielt gegen bestimmte Gruppen schüren. Erst aber kommt das Sagbare, dann das Machbare. Dem Angriff auf die Menschlichkeit folgt der Angriff auf die Menschen.

Ungleichbewertung und daraus resultierende Ungleichbehandlung von Menschen prägen unsere gesamte Gesellschaft, sie sind ein Kontinuum, von dem niemand frei ist. Im Kampf für eine gerechte Welt, in der Ungleichheit, Gewalt und Diskriminierung überwunden sind und das Gleichheitsversprechen an die Menschen eingelöst ist, braucht es deshalb die Anerkennung für diese tief verankerten gesellschaftlichen Strukturen. Denn erst was wir verstehen, können wir verändern.

Die Anti-Bias-Bildung lenkt unseren Blick daher auf unsere eigenen und die gesellschaftlichen Voreingenommenheiten. Sie beleuchtet Mechanismen, durch die Ungerechtigkeit und Diskriminierungen – ob im Kleinen oder im Großen, bewusst oder unbewusst – tagtäglich fortgeschrieben werden. Die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz kann daher diskriminierte Menschen stärken und für die strukturellen Aspekte von Diskriminierung sensibilisieren. Dieser kritische Ansatz regt nicht nur zur Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen an, sondern richtet den Blick zugleich nach vorne: auf Handlungsspielräume für Diskriminierte, auf Strategien gegen rassistische Diskreditierung, auf Respekt für sexuelle, geschlechtliche und jedwede Vielfalt.

Die unermüdliche Arbeit des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. gegen Rassismus, Rechtsextremismus und Diskriminierung kann gar nicht hoch genug wertgeschätzt werden. Mein großer Dank geht an alle, die diese Veröffentlichung zur Anti-Bias Bildung ermöglicht haben, besonders an den Autor Dr. Prasad Reddy. Ich wünsche mir, dass dieses Buch viel genutzt wird und dabei hilft, Diskriminierungen abzubauen und eine gerechtere Welt zu gestalten. Denn: Die Würde eines jeden Menschen ist unantastbar.

Herzlich

Ihre Claudia Roth

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	10
Liste von Arbeitsblättern	10
Liste von Handouts	11

Kapitel 1 – Einleitung10

1.1	Worum geht es in der Handreichung? Wo, wie und von wem kann diese verwendet werden?	10
1.2	An wen richtet sich diese Handreichung? Wer braucht Anti-Bias-Bildung?	11
1.3	Zum Aufbau der Handreichung.....	11
1.4	„Hier bist Du richtig, wie du bist“: Warum diese Handreichung?	12
1.4.1	Positive und anerkennende Botschaften lebenslang vermitteln und sich radikalen Ideologien und Tendenzen entgegensetzen	12
1.4.2	Negative Haltung impliziert niedrigere Erwartungen und wenig Zutrauen bei den Betroffenen	12
1.4.3	Von der Defizit- zur Ressourcen-Orientierung: An die Fähigkeiten der Ausgeschlossenen glauben.....	12
1.4.4	Anerkennung lernen, Anerkennung schenken, Anerkennung üben	13
1.4.5	Strategien für Soziale Inklusion: Vorurteilsbildung (Haltung), Machtgefällen und Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit frühzeitig und fortlaufend lebenslang kritisch begegnen.....	14
1.5	Aktualisiertes und erweitertes Verständnis des klassischen Anti-Bias-Ansatzes	15
1.5.1	Soziale Inklusion, Capability-Förderung und Belonging als Handlungsoptionen	15
1.5.2	Die „Drei D“: Differenz, Diversität und Dignity	15
1.5.3	Politische Bildung und Kritisches Denken wieder auf die Agenda von schulischer und außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung setzen.....	16
1.5.3.1	Anti-Bias-Bildung als politische Bildungsarbeit	17
1.5.3.2	Erziehung und Bildung zu Demokratie.....	17
1.5.3.3	Verankerung von Demokratie Erziehung im Curriculum.....	18
1.5.4	Die CIVICS-Agenda	18
1.6	Zur Entstehung dieser Handreichung/Publikation	20
1.6.1	Über 20 Jahre Anti-Bias-Bildung in Deutschland	20
1.6.2	Quellen des Praxisanteils und der Übungen der Publikation	21
1.6.2.1	Vom Vorurteilsbewusstsein zur Auseinandersetzung mit Macht und Ideologien	21
1.6.2.2	Vielfältigkeit der Schwerpunkte, Zielgruppen und Handlungsfelder der vorurteilsbewussten Bildungsarbeit	21
1.7	Die Ziele von Anti-Bias-Bildung	22
1.8	Zusammenfassung und Ausblick auf Kapitel 2.....	22

Kapitel 2: Theorieteil Anti-Bias-Bildung: Theoretische Grundlagen und Handlungsoptionen23

2.1	Zentrale Annahmen von Anti-Bias-Bildung	23
2.1.1	Diskriminierungen aufgrund unterschiedlicher Merkmale: Anti-Bias aus der Intersektionalen Perspektive	23
2.1.2	Diskriminierung als ein ideologischer Prozess und als Ausschlusspraxis	24
2.1.3	Rassismus, Sexismus und andere Formen der Diskriminierung sind soziale Konstrukte.....	25
2.2	„Woher kommst Du?“ – „Spricht Ihre Tochter Deutsch?“: Erscheinungsformen von tief verwurzelt (Alltags-)Rassismus	26
2.3	Umgang mit Differenzen in der Anti-Bias-Bildung.....	27
2.3.1	Das Verstehen der Anderen als ein Vereinnahmungsprozess	27
2.3.2	Die Gefahr der Pädagogisierung von komplexen Problemen.....	27

2.3.3	Kritischer Umgang mit soziokultureller Vielfalt vor Ort jenseits der ausschließlich durch Migration bedingten Vielfalt.....	28
2.4	Diskriminierungsmodell in Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen	29
2.4.1	Ein holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus	30
2.4.1.1	Die Ebene der Einstellung/Haltung.....	30
2.4.1.2	Die Ebene der Macht zu handeln	30
2.4.1.3	Die Ebene der Ideologie der Überlegenheit und Unterlegenheit	30
2.5	Graphische Darstellung des holistischen Diskriminierungsmodells	32
2.5.1	Graphische Darstellung der holistischen Definition von Rassismus	33
2.5.2	Graphische Darstellung der holistische Definition von Sexismus	34
2.5.3	Arten von Diskriminierung	34
2.6	Moderne Exklusion und internalisierte Exklusion: Ein Modell zur Bekämpfung von vermeidbaren Vielfalts- und Inklusionsfehlern	36
2.6.1	Erscheinungsformen moderner Exklusion	36
2.6.2	Internalisierte Unterdrückung/Internalisierte Exklusion.....	36
2.6.3	Verhaltensmuster von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion	37
2.6.3.1	Beispiele für das Verhaltensmuster von Moderner Exklusion/Internalisierter Exklusion...	37
2.6.4	Kreislauf der Unterdrückung und Sozialisation: Das Zusammenwirken von moderner Exklusion und internalisierte Exklusion	38
2.6.5	Anti-Diskriminierung – Eine Perspektive aus der Transaktionsanalyse	39
2.7	Anti-Bias-Bildung als eine Reise	41
2.7.1	Die Drei Stationen der Anti-Bias-Reise.....	42
2.7.1.1	Phase 1: Widerstand/Verleugnung	42
2.7.1.2	Phase 2: Ungleichgewicht/Disequilibrium.....	42
2.7.1.3	Phase 3: Wiederaufbau/Rekonstruktion.....	43
2.7.2	Die (weiße) erwachsene antirassistische Reise	43
2.7.2.1	Vorkontakt = Verleugnung.....	43
2.7.2.2	Ungleichgewicht = Schuld	43
2.7.2.3	Reintegration = Wiedereingliederung	43
2.7.2.4	Pseudoabhängigkeit = Verleugnung eigenen Weißseins.....	43
2.7.2.5	Eintauchen/Auftauchen (<i>Immersion/Emersion</i>) = Empowerment/Netzwerken.....	44
2.7.2.6	Selbstbestimmung = Autonomie	44
2.8	Was bringt Anti-Bias-Bildung? Die drei Handlungsoptionen.....	44
2.8.1	Gestaltung und Pflege von sozialer Inklusion	44
2.8.1.1	Soziale Inklusion	44
2.8.1.2	Soziale Inklusion vs. Soziale Desintegration	44
2.8.1.3	Die Fünf Kern-Dimensionen der sozialen Inklusion	45
2.8.1.4	Das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“	46
2.8.1.5	Soziale Bereiche mit Exklusionsrisiko und Exklusion durch Eigenlogik der sozialen Teilsysteme	47
2.8.1.6	Soziale Inklusion durch Abbau von Barrieren – die Perspektive der Theorie der Behinderung.....	48
2.8.1.7	Sozial-inklusive Bildung: Ausgeschlossene einbinden	48
2.8.1.8	Gestaltung von inklusiven Umgebungen in der Gesellschaft: Eine Strategie und ein Prozess für Anerkennung, Verständnis und Wertschätzung.....	50
2.8.2	Capability-Förderung/Fähigkeiten-Erweiterung	52
2.8.2.1	Verselbstständigung: Zum Kontext von Capability-Förderung und Anti-Bias-Bildung	52
2.8.2.2	Prioritäre menschliche Verwirklichungschancen.....	53
2.8.2.3	Capability-Förderung und Anti-Bias-Bildung: Zusammenfassung.....	54
2.8.3	Belonging (Zugehörigkeit/Anerkennung).....	54
2.8.3.1	Honneths drei Sphären der Anerkennung	54

2.8.3.2	Anerkennung und die neueren Migrationsbewegungen.....	55
2.8.3.3	Belonging, Identitätsentwicklung und Anti-Bias-Bildung.....	55
2.9	Zusammenfassung und Ausblick auf Kapitel 3 bis 7 – Praxisteil Anti-Bias-Bildung: Didaktische Leitlinien und themenbezogene Übungen.....	56
2.10	Tabellarische Übersicht der Methoden/Übungen in Kapitel 3 bis 7 mit Hinweisen für die Umsetzung in Schule, außerschulischer Jugend- und Sozialarbeit und Erwachsenenbildung (entsprechend der Reihenfolge in den Kapiteln 3 bis 7).....	56

Kapitel 3: Praxisteil Anti-Bias-Bildung: Didaktische Leilinen und Trainingsvorbereitung61

3.1	Trainings, Fortbildungen, Schulungen und Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen: Darum geht es in den Kapiteln 3 bis 8	61
3.2	Facilitation und Prozessgestaltung von Anti-Bias-Trainings	61
3.2.1	Anti-Bias-Bildung setzt Prozesse im Gang und verspricht keine Rezepte	62
3.2.2	Die Bedeutung von Prozessgestaltung, Partizipation und Selbstermächtigung (Empowerment) in Anti-Bias-Bildung bzw. -Trainings	62
3.2.3	Die Bedeutung von „Debriefings“ in Anti-Bias-Trainings.....	63
3.2.4	Facilitation von Anti-Bias-Trainings	64
3.2.4.1	Person der/des Facilitator*in: Ermöglicher*in, Pozessgestalter*in, Kommunikationsstifter*in.....	64
3.2.4.2	Leitlinien der Facilitation und Ko-Facilitation	64
3.2.4.3	Häufige Fehler bei der Facilitation	67
3.2.4.4	Umgang mit dominanten Teilnehmer*innen und Unterstützung der Schweigenden (wenn sie es mögen)	68
3.2.4.5	Checkliste Herausfordern (=Infragestellung/Bezweifeln).....	69
3.2.4.6	Feedback-Leitlinien	70
3.3	Zwei „Drei-Schritte-Prinzipien“ bei Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen	71
3.3.1	Das erste „Drei-Schritte-Prinzip“ – Die drei didaktischen Ziele: Hinsehen/Herausfinden – Haltung Annehmen – Handeln	71
3.3.1.1	Didaktisches Ziel 1: Hinsehen/Herausfinden.....	71
3.3.1.2	Didaktisches Ziel 2: Haltung Annehmen.....	72
3.3.1.3	Didaktisches Ziel 3: Handeln.....	72
3.3.2	Das zweite „Drei-Schritte-Prinzip“: Die drei inhaltlichen Bausteine	73
3.3.2.1	Haltung.....	73
3.3.2.2	Macht.....	73
3.3.2.3	Ideologie	73
3.3.3	Aufbau einer erfahrungsorientierten Definition von Diskriminierung – Der rote Faden durch die inhaltlichen Bausteine	74
3.3.3.1	Zur Dauer der Trainings und Inhaltlichen Vertiefung	74
3.4	Trainingsvorbereitungsphase	74
3.4.1	Auftragsklärungsgespräch und Zielsetzung.....	74
3.4.2	Einholung der Motivationsbögen und Bedeutung der Motivationen	75
3.4.2.1	Muster einer Abfrage zur Motivation – Anti-Bias, Diversity und soziale Inklusion.....	75
3.5	Methoden und Übungen: Unendliche Prozessgestaltungsmöglichkeiten	76

Kapitel 4: Trainingsphase Anti-Bias-Bildung: Themenübergreifende, prozessgestaltende und begleitende Übungen.....77

4.1	Einzel-Reflexion	77
4.2	Paararbeit	77
4.3	Kleingruppenarbeit	77
4.4	Direkte Diskussionen bzw. Austausch im Plenum	77

4.5	Wachrüttler/Aufmunternde Einheiten/Warm-ups	78
4.5.1	Trust Walk/Vertrauensspaziergang	78
4.5.2	Der Sturm	78
4.5.3	Aufwachen im Dschungel.....	79
4.5.4	Ein Spaziergang.....	79
4.6	Gruppenbildungsübungen/Inkludierende Gruppenspiele	79
4.6.1	Die Mensch-Maschine	79
4.6.2	Das Seil der Zugehörigkeit	80
4.6.3	Die Glasscheibe der Freundschaft	80
4.7	Theaterarbeit	81
4.7.1	Forumtheater.....	81
4.7.2	Statuentheater	83
4.7.2.1	Statuentheater: Spontanbilder zum Thema „Rassismus“	85
4.7.2.2	Situationsbezogene Standbilder.....	86
4.8	Rollenspiele	88
4.8.1	Musterbeispiel für ein Rollenspiel.....	90
4.9	Filmbildung: Politische Bildung mit Filmen	91
4.9.1	Analyse eines Spielfilmes/eines Filmausschnitt	93

Kapitel 5: Trainingsphase Anti-Bias-Bildung:

Themenspezifische Übungen bzw. Anti-Bias-Methoden/Übungen94

5.1	Einführungsphase.....	94
5.1.1	Eine Anti-Bias-Lernumgebung schaffen	94
5.1.2	(Muster-)Ziele des Seminars	95
5.1.3	(Muster-)Leitlinien des Seminars (gelten für alle Formate) (Kurzer Input)	95
5.1.4	Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Kurzer Input)	96
5.1.5	Anti-Bias-Grundannahmen (Kurzer Input).....	96
5.1.6	Schlüsselbotschaften von Anti-Bias-Bildung (Kurziput).....	97
5.1.7	Verbindungsstern	97
5.1.8	Erwartungsabfrage	98
5.1.9	Brainstorming.....	98
5.1.10	Anti-Bias-basierte SWOT- bzw. OTSW-Analyse – Matrix und Grid	99
5.1.10.1	OTSW-Grid.....	101
5.2	Übungen zu den drei inhaltlichen Bausteinen der Anti-Bias-Bildung bzw. Anti-Bias-Trainings: Haltung – Macht – Ideologien	102
5.2.1	Baustein Haltung	102
5.2.1.1	Eröffnungsrunde	102
5.2.1.2	Talking Wheel.....	103
5.2.1.3	Heterogene Gruppen.....	104
5.2.1.4	Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen.....	106
5.2.1.5	„Ich sehe was, was du nicht siehst...“: Zu den Auswirkungen von Vorurteilen.....	107
5.2.1.6	Erste Begegnungen.....	110
5.2.1.7	Familiennetz.....	112
5.2.1.8	Zugehörigkeit(-en) (Belonging) ermöglichen, gestalten und pflegen	114
5.2.1.9	Gefahr einer einzigen Geschichte	116
5.2.1.10	Roots and Wings	117
5.2.1.11	Fluss meines Lebens.....	119
5.2.1.12	De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 1.....	120
5.2.2	Baustein Macht	120
5.2.2.1	Machtunterschiede/Machtkonstellationen	120

5.2.2.2	Lernvertrag abschließen	121
5.2.2.3	Power Flower	122
5.2.2.4	De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 2	123
5.2.2.5	Arten und Auswirkungen von Diskriminierung	124
5.2.2.6	Meine Erfahrung als Diskriminierte*r	124
5.2.2.7	De-Tour: Übriggebliebene Gefühle	126
5.2.2.8	Erfahrung als Diskriminierende*r	127
5.2.2.9	Exkurs: Definition von Diskriminierung Teil 3 – Arten und Auswirkungen von Diskriminierung	128
5.2.3	Baustein Ideologie	130
5.2.3.1	Niemand wird als Rassist*in oder Sexist*in geboren: Die Entstehung und Reproduktion von Ideologien verstehen!	130
5.2.3.2	Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt	131
5.2.3.3	Eine geteilte Klasse	132
5.2.3.4	De-Tour: Vervollständigung der Definition von Diskriminierung – Teil 4 – Ideologie	134
5.2.3.5	Transkript: Eine geteilte Klasse	137
6.1	Sich dem Rassismus widersetzen	140
6.2	Modell zur Entwicklung und Auswertung von antirassistischen und anti-sexistischen Maßnahmen/Praktiken	141
6.3	Rassismus begegnen	142
6.4	Wer wird diskriminiert?	142
6.5	Internalisierte Exklusion	144
6.5.1	Alternativen zu Verhaltensmustern von Moderner Exklusion/Internalisierter Exklusion	145
6.6	Kreis der Sozialisation und Unterdrückung	148
6.7	Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „weißer Antirassist zu sein?“	149
6.8	Anti-Bias und Transaktionsanalyse	152
6.9	Die antirassistische Reise des Erwachsenen-Ichs	153
6.10	Der Spielplan: Mehr soziale Inklusion – Inklusiver Sport: Einige Tipps – keine Rezepte	155
Kapitel 7: Trainingsphase Anti-Bias-Bildung: Praxisbezogene Übungen		157
7.1	Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan – Meine/Unsere Zukunft mit Anti-Bias/Vorurteilsbewusster Bildung	157
7.2	Kritische Ereignisse	159
7.3	Kollegiale Fallberatung	161
7.4	Von der Toleranz zur Transformation	163
7.5	Held*innen und Feiertage – Vier Kriterien zur Beurteilung der sozialen Gerechtigkeitsorientierung von diversitätsorientierten Bildungsmaterialien	166
7.6	Tipps zum Erkennen von Rassismus und andere Formen von Diskriminierung in (Kinder-)Büchern, Bildern und anderen Medien	170
7.7	Ab auf die Anti-Bias-Reise: Zusammenfassung und Ausblick auf Kapitel 8 – Implementierungsformate	173
Kapitel 8: Implementierungsformate		175
8.1	Vielfältige Einsatzfelder, Zielgruppen und Umsetzungsformate der Anti-Bias-Bildung	175
8.1.1	Schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen	176
8.2	Gewöhnliche Implementierungsformate	176
8.2.1	Implementierung einer Unterrichtseinheit	176
8.2.2	Drei- bis vierstündige Workshops	176
8.2.3	Viereinhalbstündiger Workshop	177
8.2.4	Eintägige Fortbildung	178
8.2.5	Zweitägige Fortbildung	179

8.2.6 Wochenendfortbildungen	180
8.2.7 Modulare Multiplikator*innen Fortbildung	
8.2.7.1 Ziele	181
8.2.7.2 Methoden.....	182
8.2.7.3 Zielgruppen	182
8.2.7.4 Begleitprojekt	182
8.3 Spezielle Formate.....	184
8.3.1 In-House-Fortbildungen (Team-Trainings).....	184
8.3.2 Workshop als Teil einer Konferenz/Jahrestagung (gewöhnlich zwei bis viereinhalb Stunden).....	184
8.4 Fazit und Ausblick: Institutionelle Verankerung von Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen	185
Kapitel 9: Serviceteil	186
9.1 Weiterführende Literatur	186
9.2 Online-und Bildungsmaterialien zum Thema Anti-Bias-Bildung und verwandten Methoden/Themen	193
9.3 Thematische Websites, die Informationen für Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und andere gesellschaftliche Akteure/Interessent*innen rund um das Thema Schule, Vielfalt und Antidiskriminierung liefern.....	194
9.4 Filme für Anti-Bias-Bildung	195
9.5 Wichtige (internationale) Einrichtungen, Projekte und Initiativen	196
9.6 Liste von Beispiel-/Begleitprojekten für die Multiplikator*innen-Fortbildung	198
Über den Autor:	199

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sich selbsterfüllende Prophezeiung.....	12
Abbildung 2: „Die interessieren sich eher für Döner-Buden...“ und andere Vorurteile.....	13
Abbildung 3: Schlüsselbegriff „Konstruktion	14
Abbildung 4: „Papa, heute habe ich mich mit einem normalen deutschen Mädchen angefreundet...“	15
Abbildung 5: Fallbeispiel: Freie Mittelschule Weißenberg-AG Courage und Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage	19
Abbildung 6: Anti-Bias-Training aus Sicht der Teilnehmer*innen einer Fortbildung im Jahre 2001.....	20
Abbildung 7: Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen	24
Abbildung 8: Episoden Unterschiedlicher Umgang mit der Frage „Woher kommst du“?	26
Abbildung 9: „Hier kommt die Bombenlegerin“	26
Abbildung 10: Schlüsselbegriff: Othering	27
Abbildung 11: Die Fragen der Heimatliebe.....	28
Abbildung 12: Niemals, nie sagen... oder die niedrige Erwartungen an die „anderen“	29
Abbildung 13: Papa, warum ist der erwachsene Mann so klein?.....	29
Abbildung 14: Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus/Sexismus	32
Abbildung 15: Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus.....	33
Abbildung 16: Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Sexismus.....	34
Abbildung 17: Kreislauf der Unterdrückung und Sozialisation	39
Abbildung 18: Eric Bernes drei „Ich-Zustände“	41
Abbildung 19a: Eltern-Erwachsenen-Trübung.....	41
Abbildung 19b: Kind-Erwachsenen-Trübung	41
Abbildung 20: Soziologische Modelle sozialer Teilhabe	47
Abbildung 21: Gestaltung von inklusiven Umgebungen/Kommunen: „Multikulturelle“ Veränderungsprozesse	50
Abbildung 22: Inklusion umsetzen- Top-Down oder Bottom-Up	52
Abbildung 23: Schlüsselbotschaften der Anti-Bias-Bildung	97
Abbildung 24: Familiennetz	114

Abbildung 25: Definition von Diskriminierung – Haltung	120
Abbildung 26: Power Flower	123
Abbildung 27: Definition von Diskriminierung – Haltung + Macht zu Handeln	124
Abbildung 28: Gefühle und Handlungen	125
Abbildung 29: Gefühle und Handlungen: Einige Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen	125
Abbildung 30: Gefühle und Rechtfertigungen	127
Abbildung 31: Gefühle und Rechtfertigungen: Einige Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen	128
Abbildung 32: Modell „Sich Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung widersetzen“	141
Abbildung 33: Verhaltensmuster von Moderne Exklusion/Internalisierte Exklusion	145
Abbildung 34: Beispiele für das Verhaltensmuster von moderner Exklusion und internalisierter Exklusion: Eine Auflistung ausgewählter Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen	145
Abbildung 35: Alternativen zu Verhaltensmustern von moderner Exklusion/internalisierte Exklusion	146
Abbildung 36: Alternativen zu Verhaltensmustern von Moderner Exklusion/Internalisierter Exklusion: Eine Auflistung ausgewählter Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen	147
Abbildung 37: Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „weißer Antirassist“ zu sein?	150
Abbildung 38: Vielfältige Einsatzfelder und Zielgruppen der Anti-Bias-Bildung	176

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Arten von Diskriminierung	35
Tabelle 2: Verhaltensmuster von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion	37
Tabelle 3: Erläuterungen zu Abbildung 19a und 19b	41
Tabelle 4: Phase des Widerstands/der Verleugnung	42
Tabelle 5: Phase der Ungleichgewicht/Disequilibrium	42
Tabelle 6: Phase der Wiederaufbau/Rekonstruktion	43
Tabelle 7: Tabellarische Übersicht der Methoden/Übungen. Quelle: Eigene Darstellung nach bisherigen Erfahrungen	57
Tabelle 8: OTSW-Matrix	100
Tabelle 9: Musterergebnisse aus der OTSW einer realen Kommune zum Thema „Umgang mit Vielfalt in unserem Arbeitsbereich“	101
Tabelle 10: OTSW-Grid	102
Tabelle 11: Musterverlauf eines Gesprächs in der Kollegialen Fallberatung	162
Tabelle 12: Toleranz versus Wandel	164
Tabelle 13: Held*innen und Feiertage	168
Tabelle 14: Anti-Bias und Soziale Inklusion – Fortbildungsübersicht bzw. Fortbildungsbausteine	183

Liste von Arbeitsblättern

Name	Nr.	Abschnitt	Seite
Motivationsbeschreibung	A1	3.4.2.1	76
OTSW Matrix	A2	5.1.10	100
OTSW Grid – Arbeitsblatt	A3	5.1.10.1	102
Familiennetz	A4	5.2.1.7	114
Arbeitsblatt: Gruppen in meinem Leben	A5	5.2.1.8	115
Selbstreflexion: Gruppen in meinem Leben	A6	5.2.1.8	116
Power Flower	A7	5.2.2.3	123
Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt	A8	5.2.3.2	131
(Persönlicher/Institutioneller) Aktionsplan: Meine/Unsere Zukunft mit Anti-Bias-Bildung	A9	7.1	158
Von der Toleranz zur Transformation	A10	7.2	160
„Held*innen und Feiertage“ – Arbeitsblatt	A11	7.5	169
Tipps zum Erkennen von Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung in (Kinder-)Büchern, Bildern und anderen Medien – Arbeitsblatt	A12	7.6	171

Liste von Handouts

Name	Nr.	Abschnitt	Seite
Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus/Sexismus	H1	2.5	32
Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus	H2	2.5.1	33
Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Sexismus	H3	2.5.2	34
Arten von Unterdrückung	H4	2.5.3	35
Verhaltensmuster von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion	H5	2.6.3	37
Kreislauf der Unterdrückung und Sozialisation	H6	2.6.4	39
Eric Bernes drei „Ich-Zustände“	H7	2.6.5	41
Phase des/r Widerstands/ Verleugnung	H8	2.7.1.1.	42
Phase des Ungleichgewichts/Disequilibrium	H9	2.7.1.2	42
Phase der Wiederaufbau/Rekonstruktion	H10	2.7.1.3	43
„Multikulturelle“ Veränderungsprozesse	H11	2.8.1.8	50
Leitlinien der Facilitation	H12	3.2.4.2	65
Leitlinien der Ko-Facilitation	H13	3.2.4.2	66
Häufige Fehler bei der Facilitation	H14	3.2.4.3	67
Umgang mit dominanten Teilnehmer*innen und Unterstützung der Schweigenden (wenn sie es mögen)	H15	3.2.4.4	68
Checkliste Herausfordern (=Infragestellung /Bezweifeln)	H16	3.2.4.5	69
Feedback Leitlinien	H17	3.2.4.6	70
Motivationsbeschreibung	H18	3.4.2.1	76
Theaterarbeit	H19	4.7	81
Statuentheater	H20	4.7.2	83
Statuentheater: Spontanbilder zum Thema „Rassismus“	H21	4.7.2.1	85
Situationsbezogene Standbilder	H22	4.7.2.2	86
Rollenspiele	H23	4.8	88
Musterbeispiel für ein Rollenspiel	H24	4.8.1	90
Filmbildung: Politische Bildung mit Filmen	H25	4.9	91
Analyse eines Spielfilmes/eines Filmausschnitt	H26	4.9.1	93
Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen – Powerpoint Folien	H27	5.2.1.9	107
Power Flower – Arbeitsblatt	H28	5.2.2.3	123
Transkript: Eine geteilte Klasse	H29	5.2.3.5	137
Sich Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung widersetzen	H30	6.1	141
Verhaltensmuster von Moderne Exklusion/Internalisierte Exklusion	H31	6.5	145
Beispiele für das Verhaltensmuster von moderner Exklusion und internalisierter Exklusion: Eine Auflistung ausgewählter Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen	H32	6.5	145
Alternativen zu Verhaltensmustern von moderner Exklusion/internalisierte Exklusion	H33	6.5.1	146
Alternativen zu Verhaltensmustern von moderner Exklusion/internalisierte Exklusion: Eine Auflistung ausgewählter Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen	H34	6.5.1	147
Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „Weißer Anti-Rassist“ zu sein?	H35	6.7	150
Einige Strategien für Sport Vereine und Gemeinde Partner, um mehr inklusiven Sport zu betreiben	H36	6.10	156
Muster Ablauf eines Kollegiale Fallberatungsgesprächs	H37	7.3	162
Toleranz versus Wandel	H38	7.4	164
Held*innen und Feiertage	H39	7.5	168

Kapitel 1 – Einleitung

„Was ich brauche, ist eigentlich ein Forum, ein Raum, um zu berichten, wie ich, eine analphabetische Frau, unterdrückt von meiner Regierung, Frauen mobilisiert und zusammengebracht habe... Wie ich mir selbst Lesen und Schreiben beigebracht habe, um in der Lage zu sein, politische Literatur zu lesen. Wie ich gelernt habe, eine große Jugendbewegung zu managen, sie zu unterstützen, ihnen Hoffnung im Leben zu geben und sie inspiriert habe, ein besseres Leben für ihre Zukunft zu sehen. Hier in Schweden denken sie, ich weiß nichts, ich kann nichts, sie drängen mich nur, die Sprache zu lernen – aber wozu?“

Zitat aus einem Interview mit einer Geflüchteten in Schweden.

Mojab, S. (2006): War and Diaspora as lifelong learning contexts for immigrant women, S. 168.

In: Leatherwood, C./Francis, B.: Gender and Life Long Learning – Critical feminist Engagements. London, S. 164-175. Übersetzt vom Autor.

1.1 Worum geht es in der Handreichung? Wo, wie und vom wem kann diese verwendet werden?

In dieser Handreichung geht es um den Umgang mit Diskriminierung in ihren verschiedenen Formen in schulischen (alle Altersstufen) und außerschulischen Bildungseinrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung. Wenn Lehrkräfte bzw. das Bildungspersonal proaktive Maßnahmen gegen Diskriminierung an der Schule bzw. in der Bildungseinrichtung unternehmen möchten und aktiv zu Gerechtigkeit, Gleichheit und Sozialer Inklusion in der Gesellschaft beitragen möchten, finden sie in diesem Leitfaden viele Ideen. Es geht sowohl um kurzfristige Trainingsmaßnahmen, längerfristige Fortbildungen, Schulungen als auch um Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen, die sie allein oder in Kooperation mit anderen umsetzen können.¹

In dieser Veröffentlichung werden die Begriffe Facilitation bzw. Facilitator*innen² benutzt. Facilitator*innen sind Prozessbegleiter*innen. Sie begleiten und unterstützen die Teilnehmenden während Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen. Ihre Aufgabe unterscheidet sich von Trainer*innen, Anleiter*innen und Dozent*innen dahingehend, dass sie nicht in erster Linie als Lehrende agieren, die nur Fachwissen weitergeben. Sondern sie gestalten Strukturen und fördern Kommunikation und Gruppenprozesse, damit eine Gruppe von Menschen effektiver arbeiten und ihre eigenen Ziele selbst erreichen kann. Ziel ist die Förderung kritischen Denkens und die Eruiierung von Handlungsoptionen der Teilnehmenden. Insofern übernimmt der*die Facilitator*in eine begleitende Rolle während der verschiedenen Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen in unterschiedlichen Formaten wie Fortbildungen, Seminaren, Coachings und Organisationsentwicklungsmaßnahmen.

Der Kernteil dieser Publikation, nämlich die Kapitel 3 bis 8, „Praxisteil Anti-Bias-Bildung“ (Bias = Voreingenommenheit, Schiefelage) fokussiert „Trainings, Fortbildungen und Schulungen“. Diese häufig durchgeführten Formate sind aber bisher in keiner Publikation systematisiert unter Gesichtspunkten von Facilitationstechniken, didaktischen Hintergründen und Fortbildungsbausteinen bzw. themenspezifischen Übungen und Methoden dargestellt worden.³

Die Handreichung ist so aufgebaut, dass Schulen und Bildungseinrichtungen selbstständig ein individuelles Programm durchführen können. Vorher sollten jedoch Mitarbeitende an einer adäquaten Qualifizierung in Form einer Anti-Bias-Multiplikator*innen-Fortbildung teilnehmen. Die Gliederung des Leitfadens macht deutlich, wie die Übungen aufeinander aufbauen und warum.

1 Die Begriffe „Bildung“, „Bildungsmaßnahmen“, „Fortbildungen“, „Trainings“, „Trainingsmaßnahmen“ und „Fortbildungsmaßnahmen“ werden in dieser Handreichung abwechselnd und teilweise gleichbedeutend verwendet.

2 Um auf Gendergerechtigkeit in der Sprache aufmerksam zu machen, nutze ich den Genderstern, z.B. Multiplikator*innen, Facilitator*in oder Lehrer*in – die weibliche, männliche und andere Geschlechter (Trans*menschen, Intersexuelle usw.) mit einschließen.

3 In dieser Handreichung werden die Begriffe „Übung“ und „Methode“ abwechselnd und gleichbedeutend verwendet. In der Anti-Bias Bildung werden vielfältige Methoden angewendet, u.a. Übungen, Spiele, Biographie- und Theaterarbeit, Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit, kreatives Schreiben, Malen, fachliche Inputs, Plenaraustausch und Arbeit mit Medien.

1.2 An wen richtet sich diese Handreichung? Wer braucht Anti-Bias-Bildung?

Anti-Bias-Bildung (*englisch: Anti-Bias Education*) bzw. Bildung zu Vorurteilsbewusstsein⁴ und kritischer Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Macht und Ideologien richtet sich an ALLE! Schulen und Bildungseinrichtungen existieren nicht in einem Vakuum – sie haben vielfältige Verbindungen zu Lehrer*innen, Kommunen, Behörden, Eltern, Basisinitiativen, Schulpsycholog*innen, Jugenddiensten, Stadtverwaltung usw. Trainings- und Aufklärungsarbeit ist daher für alle Beteiligten notwendig als Teil der „umfassenderen Bewegungen für soziale Gerechtigkeit“. Sie verkörpert die gesellschaftliche Zukunftsvision, „deren Anliegen ist, alle institutionellen und individuellen Formen von Diskriminierung zu beenden“ (vgl. Derman-Sparks 2017, S. 301).

Im Kern der Anti-Bias-Arbeit steckt die Vision einer Welt, in der es ALLEN möglich ist, sich zu entfalten. In dieser Welt

- haben **ALLE** Familien die Ressourcen, die sie benötigen, um ihren Kindern ein gutes Aufwachsen zu ermöglichen,
- wohnen **KINDER UND ALLE FAMILIEN** in sicheren, friedlichen, gesunden und komfortablen Verhältnissen und leben frei von Diskriminierung und Vorurteilen,
- sind **KINDER UND ERWACHSENE** zugehörig und wissen, wie sie in unterschiedlichen Umgebungen respektvoll und ohne Umstände zusammen leben, lernen und arbeiten können (Derman-Sparks, ebd. S. 302-303) (*Hervorhebung durch Großbuchstaben durch den Autor*).

Um diese gesellschaftliche Vision zu verwirklichen, müssen die tief in der Gesellschaft verwurzelten Ungleichheiten enden, die nach wie vor einen großen Einfluss darauf haben, wie das Leben von uns und unseren Kindern verläuft. Anti-Bias-Bildung kann in solchen durch Ungerechtigkeit behafteten Gesellschaften einen positiven, transformativen Beitrag leisten. Dieser und andere Ansätze zur sozialen Gerechtigkeit sind „Teilstück einer mehrdimensionalen Strategie“, um Gesellschaften zu schaffen, in denen die Fähigkeiten, Bedürfnisse und die Sehnsucht nach Gerechtigkeit aller Beteiligten erfüllt werden (vgl. ebd. S. 302).

Der Anti-Bias-Ansatz betont daher die Notwendigkeit für Bildungspersonal und Einrichtungen, sich auf ihre eigene Anti-Bias-Reise (siehe Abschnitt 2.7 Anti-Bias-Bildung als eine Reise) zu begeben. Dafür stellt der Ansatz Werkzeuge bereit, mit denen sie an ihrer eigenen Haltung arbeiten sowie an der Arbeit mit Eltern und in der Kommune ansetzen können, um eine Umgebung zu schaffen, in der Vielfalt adäquat und nicht stereotypisierend repräsentiert wird. Anti-Bias-Arbeit an Schulen und Bildungseinrichtungen knüpft somit auch an andere gesellschaftliche Probleme, an außerschulische soziale Bewegungen und weitere gesellschaftliche Gruppen an.

Diese Handreichung ist im oben genannten Sinne adressiert an alle Beteiligten in Bildungsbeziehungen: Kinder und ihre Familien, Lehrer*innen und Lernende, Schulleitungen und das weitere pädagogische Personal an Schulen, Mitarbeitende von Schulverwaltungen, aber auch außerschulische Akteure wie Eltern-Vereine und zivilgesellschaftliche Organisationen aus dem Bereich der Antidiskriminierungsarbeit, Bildungseinrichtungen der Jugend- und Sozialen Arbeit sowie der Erwachsenenbildung. Für das Bildungspersonal in den genannten Einrichtungen und Arbeitsbereichen dient diese Handreichung zugleich als ein Instrument zur Selbstreflexion, zur kritischen Hinterfragung der eigenen Haltung. Sie eignet sich zur eigenen Weiterbildung und als Arbeitsheft und Leitfaden für die Praxis. Für die Lernenden und Teilnehmenden ist sie eine Ressource mit Hintergrundinformationen und Arbeitsblättern. Die Übungen in diesem Praxisleitfaden können, von ausgebildeten Moderator*innen angewandt und sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung eingesetzt werden. Je nach Ziel- und Altersgruppe sollten Moderation und Nachbesprechungen der Übungen angepasst werden.

1.3 Zum Aufbau der Handreichung

Nach einem **einleitenden Kapitel** folgt **ein theoretischer Teil (Kapitel 2)**, der den zugrundeliegenden Ansatz erklärt. Der ausführliche **Praxisteil (Kapitel 3 bis 7)** beinhaltet thematische Bausteine und entsprechende Übungen samt didaktischer Hinweise für die Implementierung. **Kapitel 8** der Handreichung beschreibt verschiedene Formate der Implementierung – von einer einstündigen Unterrichtseinheit über zwei- bis dreitägige Wochenend-Seminare bis hin zu fünfteiligen Multiplikator*innen-Fortbildungen. Ein **abschließender Service-**

4 In dieser Handreichung werden die Begriffe „Anti-Bias-Bildung“ (Bias = Voreingenommenheit), „Anti-Bias-Arbeit“, „Vorurteilsbewusste Bildung“, „sozial inklusive Bildung“, „diversitätsbewusste Bildung“ abwechselnd verwendet. „Vorurteilsbewusste Bildung“ ist das deutsche Pendant zum englischen Begriff „Anti-Bias“ und hat sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen bzw. europäischen Raum (überwiegend in Deutschland, Österreich, Belgien und den Niederlanden) fest etabliert. Mit „sozial inklusive Bildung“ meine ich Bildungsansätze, die ein breites Verständnis von Inklusion haben – und nicht nur physische und geistige Herausforderungen in den Blick nehmen, sondern auch andere potentiell diskriminierende Merkmale wie Gender, Herkunft, sexuelle Orientierung, Alter, religiöse Zugehörigkeit – in Betracht ziehen. „Diversitätsbewusste Bildung“ stellt die vorher genannten Kategorien und „Differenzen“ kritisch in den Vordergrund.

teil in Kapitel 9 liefert neben dem Literaturverzeichnis wertvolle Hinweise auf weiterführende Literatur, eine Liste von Filmen, Online-Quellen, Lernmaterialien und Modellprojekte sowie Kontaktadressen für die Planung und Durchführung von Anti-Bias-Trainings und Fortbildungsmaßnahmen (in Bildungseinrichtungen und Kommunen).

1.4 „Hier bist Du richtig, wie du bist“: Warum diese Handreichung?

1.4.1 Positive und anerkennende Botschaften lebenslang vermitteln und sich radikalen Ideologien und Tendenzen entgegensetzen

Anerkennung ist für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen relevant. Beim Wunsch nach Anerkennung und Respekt geht es nicht nur um die Vermittlung eines Gefühls, sondern auch um Anerkennung in konkreten Formen, etwa durch gleichberechtigten Zugang zu sozialen und materiellen Ressourcen und um das Recht auf Intimität und gesellschaftliche Teilhabe. Das zeigte sich in meiner langjährigen Anti-Bias-Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen immer wieder. Doch wie schaffen wir es, Anerkennung, Intimität und Respekt richtig zu vermitteln?

Eine „Hier bist Du richtig, wie du bist“-Haltung gegenüber „Anderen“ zu entwickeln, setzt das Überdenken unserer Bilder über „die Anderen“ und ihre positive Anerkennung voraus (vgl. Honneth 1992). Die Vermittlung positiver Botschaften von sich selbst an Kinder und Jugendliche braucht enormes Einfühlungsvermögen auf Seiten der Lehrer*innen und anderer Personen. Es braucht das Ablegen gelernter Vorurteile und Stereotypen und die bewusste Verabschiedung von Handlungen, die von Vorurteilen und Stereotypen geleitet werden. Dies gilt gleichermaßen für die Lehrenden und die Lernenden. Neben Vorurteilen sind auch die Machtkonstellationen zwischen Lernenden und Lehrenden sowie die Strukturen der Schulen, Einrichtungen und anderer Bildungsorte kritisch zu hinterfragen. Zugleich muss man ein Bewusstsein schaffen für radikale Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit, die zum Beispiel bei der zunehmenden Kluft zwischen Armen und Reichen, beim wachsenden Hass gegenüber bestimmten Religionen und auch bei einer manipulativ erzeugten Angst vor Geflüchteten zu beobachten sind (vgl. Baumann 2017). Diesen Ideologien gilt es, sich entgegenzustellen.

1.4.2 Negative Haltung impliziert niedrigere Erwartungen und wenig Zutrauen bei den Betroffenen

Eine negative Haltung gegenüber den Anderen ruft niedrigere Erwartungen an die Personen hervor. Ihnen wird wenig zugetraut; ihnen werden Fähigkeiten abgesprochen. Ein prägnantes Beispiel für eine solche „Unter-Erwartung“ habe ich vor einigen Jahren an einer Förderschule erlebt. Ich hatte den Auftrag, mit einer Ko-Trainerin einen Anti-Bias-Workshop für die Sekundarstufe (ab Klasse 8) an der Förderschule zu halten. Am

Die sich **selbsterfüllende Prophezeiung** ist ein psychologisches Phänomen, das unser eigenes Verhalten, aber auch das unserer Mitmenschen beeinflussen kann. Im Kern besagt eine sich selbsterfüllende Prophezeiung: *Wenn wir ein bestimmtes Verhalten oder Ergebnis erwarten, tragen wir selbst dazu bei, dass dieses Verhalten oder Ergebnis auch wirklich eintritt.*

Stereotype und Vorurteile bestätigen sich oft, denn

- oft nimmt man nur das wahr, auf das man bereits achtet (weil es z. B. einem Stereotyp entspricht),
- manchmal bringt man den anderen durch eigenes Handeln dazu, die eigenen Erwartungen zu erfüllen.

Der entgegengesetzte Effekt wird als eine sich selbst zerstörende Prophezeiung bezeichnet, wobei durch unser Zutun dafür gesorgt wird, dass ein Ergebnis gerade nicht eintritt.

Abbildung 1: Sich selbsterfüllende Prophezeiung

Abend zuvor unterhielten wir uns mit der Klassenlehrerin der betreffenden Klasse. Bei einem Hintergrundgespräch sprach die Lehrerin stets abwertend über die am Seminar teilnehmenden Jugendlichen.

Sie seien „anstrengend“, „undiszipliniert“, „Taugenichtse“, „kommen aus schwierigen Familienverhältnissen“ usw. Fazit: „Erwarten Sie nicht viel von den Jugendlichen“. Wenn Kinder jeden Tag mit solchen Einstellungen über sich von Personen wie ihrer Klassenlehrerin konfrontiert sind, fangen sie an, an solche Bilder über sich und ihre vermeintliche Unfähigkeit zu glauben. Es kommt zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (siehe Abbildung 1: Sich selbsterfüllende Prophezeiung). Auf diese Tatsache habe ich die Lehrerin aufmerksam gemacht. Jedoch war keine sofortige Wahrnehmungsveränderung ihrerseits zu erzielen und kein Vorurteilsbewusstsein bei ihr zu erwecken. Trotzdem hoffe ich, dass diese Begegnung und meine Intervention positiv nachgewirkt haben.

1.4.3 Von der Defizit- zur Ressourcen-Orientierung: An die Fähigkeiten der Ausgeschlossenen glauben

Das Beispiel oben offenbart die niedrigere Erwartung auf Seiten der Lehrenden an die Lernenden. Vorurteilsbewusste Bildung stellt dagegen keine niedrigeren, sondern hohe Erwartungen an die Ausgeschlossenen bzw. die Lernenden. Nicht „Du kannst es nicht“ sondern „Du kannst es“ ist die Maxime. Lehrende (wir) soll-

ten den Ausgeschlossenen, in unserem Beispiel Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Familien, mehr zutrauen. Das impliziert den Glauben an die Fähigkeiten der Ausgeschlossenen (= Soziale Inklusion, Capability-Förderung und Belonging als Handlungsoptionen, Abschnitt 1.5.1)⁵ und damit einen Perspektivwechsel von der Defizit-Orientierung zur Ressourcen-Orientierung. Der Fokus sollte darauf liegen, an das Funktionieren zu glauben (siehe Abbildung 2: „Die interessieren sich eher für Döner-Buden...“ und andere Vorurteile). Anders formuliert: Wir sollten es vermeiden, den Fokus von den Ursachen der Diskriminierung auf ihre Auswirkungen, nämlich auf die Ausgeschlossenen, zu verschieben.⁶

Häufig wird gefragt: „Was haben Säuglinge und Kleinkinder mit Einseitigkeiten, Vorurteilen oder sozialer Ungleichheit zu tun?“ Es scheint, als würde beides nicht zusammenpassen. Es ist aber notwendig, dass wir den Zusammenhang erkennen. Vorurteile, einseitige Vorstellungen und soziale Ungleichheit dringen auf vielfältige Art und Weise in das Leben von Säuglingen und Kindern ein und gefährden ihre gesunde Entwicklung (vgl. Derman-Sparks 2014). Insbesondere die institutionalisierten und interpersonellen Dynamiken von Rassismus, Klassendenken, Sexismus und heteronormativen Vorstellungen beeinträchtigen die gesunde Identitätsentwicklung von Kindern, die sie brauchen, um sich in der Schule und in ihrem späteren gesellschaftlichen und beruflichen Leben entfalten zu können (= Capability-Förderung). Solche negativen Dynamiken behindern auch unsere Möglichkeiten, Kinder professionell und optimal in ihrer Entwicklung und ihrem Lernen zu fördern. Und sie verletzen die Rechte der Kinder, wie sie in der UN-Kinderrechtskonvention definiert worden sind (UNICEF 1990).

Während einer Anti-Bias-Veranstaltung erzählte mir eine Teilnehmerin, eine leitende Person eines Integrationsrates einer Großstadt, folgendes:

Ich treffe im Rahmen meiner Tätigkeit beim Integrationsrat und bei meiner Arbeit mit Jugendlichen beim Übergang von der Schule zum Beruf wichtige Entscheidungsträger, zum Beispiel Stadträte, Vertreter von IHK, Ministerien usw. Auch von Menschen auf höherer Ebene muss ich mir in Bezug auf die Berufsperspektiven arabischer oder türkisch stämmiger Jugendlichen immer wieder anhören: „Die interessieren sich eher für die Arbeit in Döner-Buden. Sie haben keine große Lust auf anspruchsvolle Ausbildungen. Eine besondere Förderung können Sie sich sparen.“ Die Teilnehmerin reagiert aufgebracht, wenn sie von solchen erniedrigenden, vorurteilsgeladenen Äußerungen und Haltungen hört. Derartige Haltungen gegenüber jungen Menschen bestimmter Herkunft sind sehr kontraproduktiv und demotivierend. In solchen Fällen resignieren die Jugendlichen, geben bald auch ihre Träume auf und finden sich mit der Erreichung niedrigerer „Ziele“ ab.

Abbildung 2: „Die interessieren sich eher für Döner-Buden...“ und andere Vorurteile

1.4.4 Anerkennung lernen, Anerkennung schenken, Anerkennung üben

Um das Gefühl „Du bist hier richtig, wie du bist“ zu vermitteln, braucht es ein hohes Maß an Anerkennungsbereitschaft auf Seiten der Lehrer*innen und des pädagogischen Personals.⁷ Die Fähigkeit bzw. die Haltung „Hier bist Du richtig, so wie du bist“ kann und sollte geübt werden (vgl. Fluter, Nr. 69/2018)⁸ Das Ziel dieser Handreichung ist daher die Vermittlung dieser Fähigkeiten an Schulen und außerschulische

5 Dieser Ansatz hat seine Ursprünge im „Capability Approach“ von Amartya Sen und Martha C. Nussbaum. Er betont die Notwendigkeit von externen Strukturen und Bedingungen, die die Verwirklichung von Fähigkeiten und Wünschen der Menschen „ermöglichen“.

6 Das hat Parallelen zu einem Paradigmenwechsel von der „Pathogenese“ (griech: Pathos = Leid, Leiden, Leidenschaft) zu einer „Salutogenese“ (griech: Entstehung, Lat: Unverletztheit, Heil) und Fragestellungen zur ganzheitlichen Gesundheitsförderung (s. Antonovsky 1997). „Die pathogenetische Herangehensweise möchte Menschen mit hohem Aufwand aus einem reißenden Fluss retten, ohne sich darüber Gedanken zu machen, wie sie da hineingeraten sind und warum sie nicht besser schwimmen können“ (Bengel u.a. 2000, S.24 ff. zit. In: Schopp 2016, S. 41).

7 An dieser Stelle kann man auf die Ergebnisse einer repräsentativen Studie des Zukunftsforschers Opaschowski für das Meinungsforschungsinstitut Ipsos (in der zweiten Jahreshälfte 2017) zum Verhältnis zwischen den neu angekommenen Zuwander*innen und der Aufnahmegesellschaft hinweisen. Fast zwei Drittel der Befragten hat angegeben, dass Respekt der wichtigste Wert im Leben und in der Erziehung der nächsten Generation sei. Damit zeige sich auf breiter Ebene eine Gegenbewegung zu den Aggressionen auf Straßen und Fußballplätzen, in Parlamenten und sozialen Medien ab. „Respekt und Rücksichtnahme, Fairness und Vertrauen werden im Zusammenleben und in der politischen Auseinandersetzung immer wichtiger“, sagte der emeritierte Pädagogikprofessor und Zukunftsforscher der Deutschen Presse-Agentur. Die Renaissance des Respekts stelle die erste Stufe des sozialen Wandels dar. Die weiteren Stufen seien Anerkennung und Wertschätzung. „Chemnitz, Köthen und anderes sind Geburtsschmerzen auf dem Weg vom Zuwanderungs- zum Einwanderungsland Deutschland“, sagte Opaschowski mit Blick auf die jüngsten ausländischerfeindlichen Demonstrationen (2018) in den beiden Städten und die Zunahme von Aggressivität. Zitiert nach: www.zeit.de/news/2018-10/01/opaschowski-deutsche-sehnen-sich-nach-respekt-und-ruecksicht-181001-99-186688 (letzter Zugriff: 06.12.2018) www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-05/ipsos-pi_werte_und_erziehungsziele_mai2018.pdf (letzter Zugriff: 15.01.2019).

8 Diese Ausgabe von Fluter, herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung (Jhr. 2018, Nr. 69), widmet sich dem Thema Respekt. Online-Quelle: www.bpb.de/shop/zeitschriften/fluter/282554/respekt/Fluter_69/ (letzter Zugriff: 20.11.2019)

Einrichtungen. Gestaltung und Pflege von Belonging/Zugehörigkeit(-en)⁹ ist das längerfristige Ziel einer vorurteilsbewussten Bildungsarbeit.

1.4.5 Strategien für Soziale Inklusion: Vorurteilsbildung (Haltung), Machtgefällen und Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit frühzeitig und fortlaufend lebenslang kritisch begegnen

Wir wissen sehr viel über Exklusion und Diskriminierung, aber sehr wenig über Strategien zur Sozialen Inklusion (vgl. Richter 2015; 2003). Daher zielt diese Handreichung ab auf die Eruierung und Vorstellung von Strategien der Sozialen Inklusion bzw. den kritischen Umgang mit Vorurteilen, Macht und Ideologien in der Bildungsarbeit und in der Gesellschaft. Vorurteilsbildung beginnt sehr früh im Leben. „Papa, die Jungen am Schulhof sagten ‚Du bist ein Baby. Du hast keine Muskeln‘, beklagte sich meine inzwischen 8-jährige Tochter nach wenigen Tagen Besuch ihrer Grundschule. Es ist ein gutes Beispiel für sehr früh auftretende Geschlechterkonstruktionen wie schwache Mädchen und starke Jungs in der früheren Kindheit. Solche identitätsstiftenden Begegnungen sind auf der einen Seite normal, aber auf andere Seite können sie stereotypisierende, vereinfachte und vielfaltshindernde Selbst- und Fremdbilder erzeugen. Derartige Begegnungen und Überzeugungen berühren eine Bandbreite von Identitätsmerkmalen oder Differenzlinien.¹⁰ Wichtige Differenzlinien sind die (ethnische) Herkunft, Religionszugehörigkeit, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter und Klasse.

Ein unerfüllter Wunsch meiner kleinen bi-nationalen Tochter ist es außerdem, „blonde Haare“ zu haben. Sie trägt selbst attraktive dunkle Haare, empfindet aber blonde Haare als „besser“. Es ist alltäglich zu beobachten, wie Kleinkinder sehr schnell in Kategorien wie „männlich stark – weiblich schwach“ oder „blonde Haare sind besser als dunkle Haare“ denken. Solche auf- und abwertenden Positionen, die letztendlich zu Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit führen, sind konstruiert,

Im Zusammenhang mit kulturellen Zuschreibungen und Unterscheidungspraktiken wie „Wir und die Anderen“ werden *Fremdheit* und *Andersheit* permanent hergestellt, konstruiert und befestigt. Dieser Konstruktionscharakter von Fremdheit, der im englischsprachigen Raum als „*othering*“ bezeichnet wird, wurde vor allem durch die Beiträge der *Post Colonial Studies* in die Diskussion eingeführt (wichtige Vertreter*innen sind Said, Bhabha, Spivak und Hall). Nach Saids Ansatz „*Knowing in order to control the other*“ (Said 2003; vgl. auch Said 1997, 1978) existiert ein Vereinnahmungsmechanismus, begleitet von psychischer, physischer und materieller Gewalt, der die gesamte Kolonialgeschichte in Form der Entdeckung und Eroberung ganzer geographischer Gebiete, Länder und Kontinente geprägt hat. Escobar (1995) illustrierte dieses Phänomen in seinem Werk *The Making and Unmaking of the Third World* als die „Eroberung des Anderen“ aus einer überlegenen, europäischen Position und westlicher Entdeckungslust, als eine Konstruktion und Dekonstruktion der „Dritten Welt“, geprägt durch stereotypisierende Begriffe wie „Dorfbewohner“, „arme Frau“, „verwaarloste Kinder“ usw. Wenn man die vergangenen und momentanen Diskurse z.B. über Migrant*innen in Europa genauer anschaut, ist es nicht schwierig, Parallelen zu solchen beliebigen Konstruktions- und Dekonstruktionsmechanismen, Normalisierungsprozessen und zur Herstellung der Bilder über „andere Kulturen“ herzustellen.

Abbildung 3: Schlüsselbegriff „Konstruktion“

werden aufrechterhalten und über Generationen weitergegeben. Diese Einstellungen zeigen sich in Aussagen wie, „Ich bin besser als Du, weil ich...“ oder „Ich bin schlechter als der, weil ich...“. Sie verfestigen sich im Unterbewusstsein der Kinder und werden sie, falls unreflektiert, lebenslanglich begleiten. Mit kritischer Bildungsarbeit sollte solchen Konstruktionsprozessen von abwertenden Kategorien begegnet werden. Sie sollten aufgedeckt und de-konstruiert werden. Ziel ist es dabei, die soziale und emotionale Intelligenz aller Beteiligten zu steigern.

Wissenschaftlich ist es bewiesen (vgl. Ani-Tani 2017), dass die oben beschriebenen Erfahrungen der frühen Jahre wichtig dafür sind, wie Kinder heranwachsen und ihr zukünftiges Leben aufbauen:

Es gibt reichlich wissenschaftliche Forschung zur emotionalen und sozialen Entwicklung. Wir verfügen über jede Menge Gehirnforschung, die uns zeigt, wie Emotionen in die Architektur des Gehirns eingebettet sind und wie das Gehirn funktioniert. Die Schlussfolgerung der Wissenschaft ist, dass frühe Lese-Erfahrungen zwar absolut wichtig sind für Kinder, aber diese sind nicht wichtiger als die Notwendigkeit der Aufmerksamkeit und Pflege ihrer sozialen Gesundheit und ihres emotionalen Wohlbefindens (Boulton, o.J., zitiert in: Derman-Sparks, L. (2015:10).

9 Der englische Begriff „Belonging“ bedeutet „Zugehörigkeit“. Bekannt bisher im angelsächsischen Raum impliziert den Ansatz, dass Menschen unterschiedliche Zugehörigkeiten haben können: Zugehörigkeit zur Familie, Schule, Kommune, Religion, Nation, Welt etc.). Vgl. *Belonging: Exploring Connections to Community* 2015. https://communityfoundations.ca/wp-content/uploads/2015/10/cfc_vitalsignsreport_oct05_FA_digital.pdf (letzter Zugriff: 06.12.2018)

10 Differenzlinien sind Macht- und Diskriminierungsfaktoren in der Intersektionalitätsforschung, die sich mit Kreuzungspunkten von u.a. gender, class und race beschäftigen. Intersektionalität versteht sich als eine bestimmte Art zu denken und zu handeln, als Alternative zu eindimensionalen Erklärungsmustern. Die Kreuzungspunkte zwischen unterschiedlichen Differenzlinien wie zum Beispiel sozialer Status, ethnische Herkunft, Behinderung und/oder Geschlecht definieren völlig unterschiedliche Ausgangssituationen und Möglichkeiten von Entwicklung.

Daher ist es enorm wichtig, dass die wichtigsten Bezugspersonen jedes Kindes – Eltern, Erzieher*innen, Lehrer*innen, pädagogisches Personal – die Individualität und die Vielfältigkeit jedes Kindes schätzen und sagen: „Hier bist Du richtig, wie Du bist“. Eine kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen (Haltung), Machtgefällen und Ideologien sollte gleich im Kindesalter beginnen und im Jugendalter und als Erwachsene weitergeführt werden. Bei der Arbeit mit Kindern geht es um Vermittlung bzw. das Lernen von Vorurteilsbewusstsein (siehe Abbildung 4: „Papa, heute habe ich mich mit einem normalen deutschen Mädchen angefreundet...“). Bei Jugendlichen und Erwachsenen geht es mehr um das „Verlernen“ bzw. Ablegen von gelernten vorurteilsgeladenen Denk- und Handlungsweisen und um das Erlernen von konstruktiven, nicht-diskriminierenden Denk- und Handlungsmöglichkeiten. Solche sozial inklusive Arbeit ist eine nie zu Ende kommende, lebenslängliche Aufgabe, eine lebenslange ‚Reise‘. Die konstanten Auseinandersetzungen verringern die negativen und de-motivierenden Auswirkungen von Vorurteilen, Machtungleichheiten und unterdrückenden Ideologien. Sie vermitteln das Gefühl und die Lebensrealitäten von *Belonging* (= Zugehörigkeit) der ausgeschlossenen Menschen in unserer Gesellschaft.

Eine zugleich lustige, alltägliche, aber auch viel über Vorurteile und Bilder aussagende Begegnung hatte ich mit meiner älteren Tochter vor einigen Jahren, als sie neu aufs Gymnasium kam. Sie hatte sich Sorgen gemacht, dass sie viele von ihren Grundschulfreundinnen verlieren würde, die nicht mit auf die neue Schule kamen. Ich tröstete sie mit der Argumentation, dass sie ein so soziales und freundliches Mädchen sei. Sie solle sich keine Sorgen machen, weil sie ganz bald neue Freund*innen finden würde. Tatsächlich berichtete sie dann fast wöchentlich, dass sie eine neue Freundin gefunden habe. Einmal war es eine Freundin mit russischem Hintergrund, ein andermal mit griechischem usw. Nach einigen Wochen hörte sie auf, mir von solchen Begegnungen zu erzählen. Auf meine Nachfrage, welche neue Freundin sie heute in Schule gefunden hätte, vielleicht eine mit chinesischem Hintergrund, verneinte sie und sagte: „Papa, heute habe ich mich mit einem ganz normalen deutschen Mädchen angefreundet“. Auf meine sofortige und spontane Frage, was denn ein Mädchen „normal deutsch“ macht, antwortete meine Tochter kurz und abweichend. Nachdenklich wurde sie sicher, aber damit habe ich das Gespräch beendet. Über das Thema Bilder und Stereotypen habe ich mich aber später mit ihr wiederholt in verschiedenen Zusammenhängen aufklärend ausgetauscht – bis heute.

Abbildung 4: „Papa, heute habe ich mich mit einem normalen deutschen Mädchen angefreundet...“

1.5 Aktualisiertes und erweitertes Verständnis des klassischen Anti-Bias-Ansatzes

Bisherige praxistaugliche Fachliteratur zu Anti-Bias-Arbeit bzw. Vorurteilsbewusster Bildung in Deutschland war zu meist auf den frühkindlichen Bereich¹¹ begrenzt. Es gibt nur wenige Arbeiten zu schulischer und außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung. Zwar gibt es einige Dissertationen, die den Ansatz wissenschaftlich für ein Fachpublikum präsentieren (Gramelt (2010), Trisch (2013)), aber sie dienen in geringerem Maße als praktische Anleitungen für Fortbildungen oder in Seminaren umsetzbare Methodenerklärungen¹². Auch bestehende „Leitfäden“ gegen Diskriminierung beschränken sich überwiegend auf die rechtlichen Rahmenbedingungen (z.B. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2018)¹³. Sie orientieren sich nicht stark genug an der Ebene des Psychosozialen und an der historisch-gesellschaftlichen Verwurzelung von Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung.

1.5.1 Soziale Inklusion, Capability-Förderung und Belonging als Handlungsoptionen

Diese Handreichung ergänzt die oben erwähnten Lücken, indem sie ein aktualisiertes und erweitertes Verständnis von Anti-Bias praxisorientiert darstellt. Der klassische Anti-Bias-Ansatz (vgl. Derman-Sparks 1989), der in Deutschland immer noch sehr stark auf den frühkindlichen Bereich begrenzt wird, wird in dieser Publikation von Handlungsoptionen der Sozialen Inklusion, Capability-Förderung und Belonging ergänzt und für die schulische und außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung erschlossen. Was sich hinter den Begriffen „Soziale Inklusion“, „Capability-Förderung“ und „Belonging“ verbirgt, wird im folgenden Kapitel Eins ausführlich behandelt.

1.5.2 Die „Drei D“: Differenz, Diversität und Dignity

Obwohl soziale Gerechtigkeit und Anti-Bias-Curricula in der Elementarpädagogik durchaus ernstgenommen werden, ist es wichtig, den Diskurs darüber weiterzuentwickeln, weil junge Kinder im 21. Jahrhundert nach wie vor Gefahr laufen, sehr negative Haltungen zu den „drei D“ (Differenz, Diversität, human dignity/Menschen-

¹¹ Insbesondere die Fachstelle Kinderwelten am Institut für den Situationsansatz in Berlin, die inzwischen ein Handbuch für Inklusion (Wagner 2017) herausgegeben hat.

¹² Beide Autoren haben mich ausführlich im Rahmen ihrer Forschung bzw. Publikation interviewt. Ich bin beiden dankbar für ihren wissenschaftlichen Beiträge zur Anti-Bias-Arbeit in Deutschland.

¹³ Die Leitfäden weisen neben anderen Praxisbeispielen explizit auf den Anti-Bias-Ansatz hin – als eine Möglichkeit, Diskriminierung zu erkennen und zu vermeiden, auch wenn der Ansatz nicht im Detail beschrieben wird.

würde) zu entwickeln. Partizipationsorientierte Aktionsforschung¹⁴ in australischen Kindertageseinrichtungen hat aufgezeigt (vgl. Hawkins, K. 2007; 2007), wie sich durch den Einsatz von Strategien einer Pädagogik der Sozialen Gerechtigkeit, Sozialen Verantwortung und Sozialen Inklusion das kritische Bewusstsein sowohl von Kindern (im Alter von drei bis fünf Jahren) als auch das von Fachkräften dafür entwickeln kann, Unterschiede, Vielfalt und menschliche Würde (die „Drei D“) zu respektieren und wertzuschätzen.

Die Befunde der australischen Studien haben Konsequenzen für die Elementarpädagogik auf nationalem wie auch internationalem Level. Sie unterstützen eine Pädagogik, die durch gezielte Arbeit mit Kinderliteratur das kindliche Verständnis von Unterschieden, Vielfalt und menschlicher Würde entwickelt und fördert. Kinder sind bereits im Vorschulalter anfällig für rassistische Diskurse und entwickeln negative Einstellungen und Vorurteile gegen spezifische Gruppen. Die Studien kommen u.a. zu folgenden Erkenntnissen und Empfehlungen: „... Anti-Bias-Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der Entwicklung von anti-rassistischen Zukünften (Futures) und der Vorstellung (Envisioning) einer alternativen Welt. Jedoch ist es notwendig, dass Anti-Bias-Bildung in den frühen Jahren beginnt, um eine multikulturelle Gesellschaft zu etablieren, in der Differenz, Diversität und Menschenwürde wertgeschätzt werden im Hinblick auf eine dynamische, inklusive, respektvolle Menschheit“ (Hawkins 2015a:8).

Die Ergebnisse der Studien könnten bei der Entwicklung von Anti-Bias-Curricula einen enormen Beitrag leisten im Hinblick auf die Erhöhung der positiven Wahrnehmung und die Sensibilität der Kinder für Angelegenheiten der sozialen Gerechtigkeit. Dieses könnte wiederum die Bildungspolitik dazu bewegen, in der zukünftigen Lehrerbildung und Fortbildung sowie politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, die Lehrer*innen, Erwachsenenbildner*innen und Sozialarbeiter*innen Strategien zu vermitteln, die es ermöglichen, ein Anti-Bias-Curriculum zu implementieren. Hawkins (vgl. 2015), stützt sich auf ihre Forschungsbefunde und plädiert für eine Pädagogik des Respekts (*Respectful Pedagogy*) für das 21. Jahrhundert, die über die Elementarpädagogik (inklusive der Erzieherinnen- und Lehrer*innen-Aus- und Fortbildungs-Curricula) hinaus auch für die schulische und außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung und für die Soziale Arbeit von Relevanz sind.

1.5.3 Politische Bildung und Kritisches Denken wieder auf die Agenda von schulischer und außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung setzen

Das selbstständige, kritische Denken ist auf dem Rückzug. Aufklärung ist der Versuch, kritisches Denken höher zu achten als Meinungen, Vorurteile, Gefühle oder Dogmen und Ideologien: Dieses Prinzip ist in die Defensive geraten. Es hat in westlichen Ländern seit dem Ende des Totalitarismus keinen so weitreichenden und so mächtigen Angriff von Populisten gegen die Aufklärung gegeben wie heute. Der Autor und Historiker Philip Blom beklagte in seiner Festrede bei der Eröffnung der Salzburger Festspiele 2018 unter dem Motto „Passion, Ekstase, Leidenschaft“, dass die Gesellschaft in ihrer geistigen Bequemlichkeit viel zu wenig aus den aktuellen Freiheiten macht. Er fragte: „Was ist die angemessene Reaktion auf Bürger*innen, denen offensichtlich ihre Mündigkeit lästig, die Freiheit zu anstrengend und die Gleichheit suspekt ist und die eine gefühlte Wahrheit einer durchdachten vorziehen?“ Der jüngste, unmenschliche Umgang mit Migrant*innen und Asylsuchenden in Europa zeige, „auch die universellen Menschenrechte sind längst zu einer rhetorischen Beschwichtigung zusammengeschnürt. (...) Freiheit, Gleichheit und Solidarität sind offensichtlich nur dann attraktiv oder durchsetzbar, wenn sie von hohen Mauern und Stacheldraht geschützt werden.“ So werde der Begriff der Aufklärung „zur Waffe im Kampf zur Erhaltung der Privilegien von Reichen und Mächtigen“ (Blom, zitiert im General-Anzeiger Bonn vom 28./29. Juli. Vgl. General-Anzeiger 2018; vgl. auch Blom 2017). Das universelle Denken und die universellen Menschenrechte seien abgelöst worden vom Rückzug auf das Eigene, auf die Nation, die Grenze.

Blom (ebd.) hält daher eine neue Aufklärung für notwendig. Es bedürfe Leidenschaft und Lust riskante Denken: „Wer bereit ist, die Dynamik des aufgeklärten Denkens gegen die Dogmen der Gegenwart zu kehren, wer bereit ist, riskant zu denken, kann Teil einer Zukunft werden, in der es sich zu leben lohnt.“

¹⁴ Partizipative Aktionsforschung (Participatory Action Research, im Folgenden: PAR) beinhaltet den Versuch, Forschung handlungsorientierter zu machen und sie den Basisbewegungen und sozialen Aktionsgruppen näher zu bringen. Durch die Entwicklung von Forschungsmethoden aus der Perspektive marginalisierter Gruppen soll soziale Veränderung bewirkt werden. „Erfahrung“ und „Engagement“ sind bei PAR die wesentlichen Qualitäten, welche ein/e Forscher/in beim Umgang mit den im Forschungsprojekt Beteiligten einbringen muss. Diese Philosophie basiert u.a. auf dem existentiellen Konzept der Erfahrung „vivencia“, so vorgebracht vom spanischen Philosophen Jose Ortega y Gasset, welches sich wiederfindet im Verständnis der „Lebenswelt“ bei Habermas (1997:70) und der „alterity“ bei Levinas (Levinas, 1969, vgl. insbesondere Teil zwei und drei). Vivencia verbindet Lebenserfahrung, das Lernen mit dem Verstand und dem Herzen, mit authentischem Engagement. Eine zentrale Wertvorstellung, die alle „action researchers“ (Aktionsforscher nach PAR) teilen, ist der Respekt vor dem Wissen der Menschen, mit welchen sie sich in ihrer Forschung beschäftigen und die Fähigkeit, Problematiken von Communitys zu verstehen und sich mit diesen auseinander zu setzen. Wichtige Literatur: Fals-Borda, O. & Rahman, A.M. (Hg.) (1991): „Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research.“ London. Vgl. insbesondere Rahman, Anisur Muhammad. „The Theoretical Standpoint of PAR“, S. 13-23; Tilakaratna, S. „Stimulation of Self-reliant Initiatives by Sensitized Agents: Some Lessons from Practice“, S. 135-145; Fals-Borda, O. „Remaking Knowledge“ S. 146-166; Vgl. auch, Rahman, A.M. (1985): „The Theory and Practice of Participatory Action Research“. In: Fals-Borda, Orlando: „The Challenge of Social Change. Sage Studies in International Sociology“ S. 32. Delhi: Sage Publications. S. 107-132.

1.5.3.1 Anti-Bias-Bildung als politische Bildungsarbeit

Ein Blick auf die Angebote von Schulen, Volkshochschulen und Hochschulen zeigt ein nachlassendes Interesse an politischer Bildung und eine Fokussierung auf die angeblich zukunftsweisende Digitalisierung einerseits und/oder auf Folklore und Kulturalisierung von sozialen Problemen andererseits. Auch eine Tendenz der Relativierung der Relevanz von Geschichte und Sozialkunde bzw. Sozialwissenschaft an Schulen zu Gunsten der „Zukunftsthemen“ ist zu beobachten. Diese werden als „Reinhämmern von altem Wissen“ bagatellisiert (Nienhaus/Hartung 2018; vgl. auch Nussbaum 2010). Gerade bei Themen wie Antidiskriminierung und Vorurteilsbewusstsein ist es notwendig, historisches Wissen mit Fokus auf den Beitrag der „Ausgeschlossenen und ihren Kampf für Anerkennung“ zu vermitteln und Lehren aus der Geschichte für die zukünftige Gestaltung einer demokratischen, gerechten und inklusiven Gesellschaft zu ziehen. Anti-Bias-Bildung thematisiert Machtverhältnisse und unterstützt den Aufbau von Kompetenzen, die den bewussten Umgang mit eigener Macht und Ohnmacht fördern – es handelt sich somit um einen Ansatz der politischen Bildungsarbeit.

1.5.3.2 Erziehung und Bildung zu Demokratie

Ein wesentlicher Punkt bei der Aufnahme von politischer Bildung in die schulische, außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung ist die Stärkung der Erziehung zu Demokrat*innen. Es gibt sie in ganz Deutschland: Schüler*innen, die im Unterricht offen rechtes Gedankengut äußern oder die mit antisemitischen Schimpfwörtern um sich werfen. Der Rechtsruck der Gesellschaft geht auch an den Schulen nicht vorbei. Bundesweit sind Lehrer*innen zunehmend verunsichert, wie sie mit der Situation umgehen sollen (vgl. Pauli, R. 2018). Die Ängste und darauf bauender Hass gegenüber Muslimen, Juden, Roma oder Homosexuellen sind überall in Deutschland gestiegen.

Die Voraussetzung, um mitreden und mitgestalten zu können, ist das Verständnis für grundlegende politische Zusammenhänge. In der Schule ist jedoch laut der Studie, „17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit“ der Universität Bielefeld kaum Raum für politische Themen (Gökbudak M./Hedtke R. 2018). Diese Untersuchung des Politikunterrichts in NRW hat gezeigt, dass Schüler*innen der Sekundarstufe I pro Schulwoche lediglich 17 Minuten Zeit für politische Themen haben. Expert*innen schlagen Alarm: Sie warnen vor uninformatierten Erstwählern und Jugendlichen, die in den Extremismus abdriften. Die Ergebnisse der Studie sind ernüchternd: Schüler*innen der Sekundarstufe I können nur ein Prozent ihrer Lernzeit mit politischen Themen verbringen. Der Fächernamen Politik lässt erwarten, dass politische Themen in diesen Unterrichtsstunden einen erheblichen Teil, mindestens aber die Hälfte der Zeit einnehmen sollten, aber die Studie belegt, dass politische Themen nur ein Drittel im sozialwissenschaftlichen Lernbereich ausmachen. Der Anteil wirtschaftlicher Themen sei höher. Sichtbar wird auch die mangelnde Anerkennung des Politikunterrichts, weil häufig fachfremde Lehrkräfte unterrichten. An Realschulen wird Politik zu 62 Prozent, an Gesamtschulen zu 64 Prozent und an Gymnasien zu 27 Prozent von Lehrkräften unterrichtet, die nicht dafür ausgebildet wurden.

Mit Blick auf die extremen politischen Veränderungen ist es aber umso wichtiger, dass Fachlehrer*innen unterrichten. Deshalb lehnt die GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) auch die geplante Einführung des Fachs Wirtschaft in NRW ab. Die Bereiche Wirtschaft und Politik müssen in der Schule einen höheren Stellenwert bekommen, aber eine Testphase mit dem Fach Wirtschaft hat gezeigt, dass damit die Verdrängung von politischen Themen einhergeht. Deshalb plädiert auch der Verband Bildung und Erziehung (VBE) in NRW für eine Stärkung politischer Themen in bereits bestehenden Fächern. „Die solitäre Betrachtung von Fächern ist schwierig, weil nicht nur im Politikunterricht über Politik gesprochen wird. (...) Schule hat die Aufgabe, Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen, deshalb können politische Themen gar nicht genug Platz einnehmen“, erklärt der Landesvorsitzende Stefan Behlau (Nieder-Entgelmeier, C. 2017). Das sei aber nicht nur Aufgabe von Politiklehrern, sondern eine Querschnittsaufgabe. Die Bielefelder Pädagogin Birgit Ebel, die sich in der Präventionsinitiative dagegen engagiert, plädiert seit langem für mehr Präventionsarbeit durch Demokratiepädagogik. „In der Schule müssen auch heikle Themen wie Extremismus, kriegerische Auseinandersetzungen, Migration, Menschenrechte oder die Geschlechterfrage thematisiert werden, weil das politische Themen sind, die Jugendliche beschäftigen“ (ebd.). Um Politikverdrossenheit und das Abdriften in politischen oder religiösen Extremismus zu verhindern, nehmen Lehrer*innen eine entscheidende Rolle ein, so Ebel. „Die Zahl der Eltern, die ihren Kindern nicht helfen können oder wollen, steigt ebenso wie die Zahl der Eltern, die extreme Positionen an ihre Kinder weitergeben.“ Deshalb müssten Lehrer*innen, die oft als einzige Erwachsene regelmäßig Kontakt zu Schülern haben, dagegen arbeiten.

Nur mit einem ausgeprägten Demokratieverständnis können Jugendliche politische Urteilsfähigkeit und gesellschaftliche Partizipation entwickeln – insbesondere mit Blick auf die steigende Anzahl religiöser Fundamentalisten in der Schülerschaft. Deshalb ist es wichtig, im Deutsch- und Geschichtsunterricht so oft wie möglich politische Themen zu behandeln und Schüler*innen in Rollenspielen das Einnehmen neuer Positionen zu ermöglichen.

Viele halten politische Bildung bzw. demokratische Erziehung für den Grundauftrag der Schulen. Doch wie erzieht man zur Demokratie? Wie macht man Schüler*innen glaubhaft, dass demokratiefeindliche Gedanken

schaden, wenn man ihnen doch zugleich beibringen will, dass das Äußern abweichender Meinungen den Wesenskern der Demokratie ausmacht?

1.5.3.3 Verankerung von Demokratie Erziehung im Curriculum

Die Sorge um die liberale Demokratie hat auch die Kultusminister*innen der Länder erreicht. Sie wollen nun vermehrt die politische Bildung im Land stärken. Die Schulen in Deutschland sollen ihre Schüler*innen noch stärker zur Demokratie erziehen. Seit jeher ist die Schule der Ort, an dem Kinder zu mündigen Bürger*innen werden sollen, der Ort, an dem ihnen ein Wertegrundgerüst vermittelt wird. Integrationsfunktion nennen das die Soziolog*innen; Pädagog*innen und Politiker*innen sprechen von politischer Bildung. Um nachzuholen, was z.B. in Sachsen versäumt wurde, hat Bildungsministerin Brunhild Kurth ein Konzeptpapier mit 31 Handlungsempfehlungen erarbeitet, die ihr Nachfolger jetzt umsetzen soll. Es sieht Veränderungen im Stundenplan, eine Anpassung der Lehramtsausbildung und die Qualifizierung von Vertrauenslehrer*innen vor. Außerdem müssen Lehramtsstudierende in Dresden, Chemnitz und Zwickau ab sofort auch ein verpflichtendes Demokratiemodul belegen. Helmut Holter, Bildungsminister in Thüringen, der 2018 der KMK vorsah, hat die Demokratieerziehung zum Schwerpunkt seiner einjährigen Amtszeit gemacht. Schulen sind ein Spiegel unserer Gesellschaft, wahrscheinlich viel stärker, als die meisten Leute sich das wünschen. Den fremdenfeindlichen und rassistischen Vorfällen in Schulen gelte es entgegenzutreten, da seien sich die Länder einig, so Holter. Schließlich handle es sich um eine reale Gefahr. Vor diesem Hintergrund und angesichts der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen hat die Kultusministerkonferenz ihre Empfehlung für „Demokratieerziehung“ an Schulen aus dem Jahr 2009 neugefasst und am 11. Oktober 2018 unter dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ verabschiedet¹⁵.

Angesichts der wachsenden Ressentiments gegen die ‚Anderen‘, evident im Kontext der neuen Migrationsbewegungen, fordert Wilfried Schubarth, Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie an der Universität Potsdam, der sich seit 30 Jahren mit solchen Themen beschäftigt, folgende drei Aspekte von Schulen und Bildungseinrichtungen für Demokratiebildung: Schulen müssen gesellschaftliche Schlüsselfragen wie soziale Gerechtigkeit oder Minderheitenrechte stärker behandeln; Schulen müssen sich „Expertenwissen“ aneignen (u.a. durch Fortbildungen für Lehrer*innen zu Rassismus/Gewalt). Für Demokratie-Bildung an Schulen muss Zeit sein. Die Schulen hätten bei der Entwicklung politischer Werte einen großen Einfluss, meint Schubarth: „Auch wenn er nicht so groß ist, wie man sich das wünscht“ (Pauli, R. ebd.). Jugendliche, die durch rechtsextremes Verhalten auffallen, seien deshalb noch nicht verloren. Aus der Rechtsextremismusforschung wisse man, dass die Ideologie im Alter von 12 bis 15 Jahren eine untergeordnete Rolle spiele. Die pubertäre Aggression sucht sich einen Kanal. Welcher Kanal das ist, ist immer auch etwas Zufall. Je nachdem, worauf die Jugendlichen in ihrer Umgebung stoßen“ (vgl. ebd.). Aber auch bei stramm rechten 16- oder 17-Jährigen sei das Weltbild noch nicht ausgereift. Schubarth rät deshalb, schon früh mit der Wertebildung anzufangen. Aggressionsforscher hätten nachgewiesen, dass man schon bei Kindergartenkindern Moralvorstellungen prägen kann. Wer in dem Alter lernt, Empathie für das Gegenüber zu entwickeln, rutsche später womöglich seltener in die rechte Szene ab (vgl. ebd.).

1.5.4 Die CIVICS-Agenda

Eine weitere hilfreiche Ergänzung zur klassischen Anti-Bias-Bildung ist, neben der Verankerung von Demokratieerziehung, meines Erachtens die „CIVICS-Agenda“ von Mara Sapon-Shevin, Professorin für inklusive Bildung an der Abteilung Teaching und Leadership der School of Education, Syracuse Universität (vgl. Sapon-Shevin 2010). In ihrem Anti-Diskriminierungs-Curriculum für Schulen und Bildungseinrichtungen setzt Sapon-Shevin auf die Prinzipien **Courage** (= Mut), **Inclusion**, **Value** (Werte), **Integrity** (Integrität), **Co-operation** (Kooperation) und **Safety** (Schutz/Sicherheit).

Anstatt nur sich auf Evidenzbasierung, Effektivität/Aktionismus und Qualitätskontrolle zu verlassen, brauchen wir **Courage (Mut)**, um Gewöhnliches aufzugeben und unbekannter, unbequemer, ja manchmal auch beängstigender Heterogenität zu begegnen. Statt der gewohnten Segregation von verhaltensbedingt, geistig und physisch geforderten Menschen bzw. Kindern braucht es mehr inklusive Modelle von Bildung und Zusammenleben. Und diese benötigen neben Vorbereitung, Training und Unterstützung vor allem Mut: Mut, um zu erkennen, dass ‚gewöhnliche Dinge‘ nicht unbedingt ‚richtig‘ oder ‚unvermeidbar und naturgemäß‘ sind.

Inklusion, als Teil der CIVICS Agenda, unterscheidet sich von traditionellen Begriffen wie „Integration“. Das bedeutet, dass man nicht um das Recht kämpfen muss, inkludiert zu sein. Dies ist vielmehr die Aufgabe der Lehrer*innen und der Schulverwaltung, die Inklusion zur echten Möglichkeit machen sollen. Es liegt nicht in der Verantwortung der Kinder, zu beweisen, dass sie ein Recht darauf haben, mit anderen Kindern gleichberechtigt an Bildungsangeboten teilzunehmen.

15 Online Quelle: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (letzter Zugriff: 20.11.2019)

Das dritte Element der CIVICS-Agenda ist **Wertschätzung (= Value)** und geht davon aus, dass unser Handeln nicht nur auf unserem Glauben basiert, dass alle Menschen „Wert“ haben, sondern dass alle Menschen dazugehören. Wie können wir unsere Schulen und Bildungseinrichtungen so organisieren, so dass wir jedes Individuum an sich wertschätzen, unabhängig von der Wertschätzung anderer Individuen. Bedauerlicherweise ist unser Schul- und Bildungssystem aber so strukturiert, dass wir öfter auf das ‚Können oder nicht Können‘ der Lernenden fokussiert sind. Dies verhindert die Wahrnehmung von Individuen in ihrer Gesamtheit und schmälert unseren wertschätzenden Blick. Die Fragen hierzu wären: Wie können wir unsere Bildung so organisieren, dass wir allen Beteiligten vielfältige Chancen anbieten, sich in ihrer Ganzheit zu zeigen, und des Weiteren anderen ermöglichen, dieses wahrzunehmen und wertzuschätzen?

Die zweite „I“ in die CIVICS-Agenda steht für **Integrität**. Integrität bedeutet Ganzheit. Wie wäre es, wenn wir das alle für uns reklamieren könnten? Wie würde unser Leben aussehen ohne Lügen oder Geheimnisse, wie wir wirklich sind? Wenn wir in der Lage wären, uns ganz zeigen zu können, in der Erkenntnis, dass wir in unserer Komplexität akzeptiert werden – trotz unserer scheinbaren Widersprüche, unserer scheinbaren Unvollkommenheit, unseren Mängeln? Eine mögliche Perspektive, die sich aus diesen Fragen ergibt, ist abhängig von der Art und Weise, wie Schulen mit Vielfalt umgehen. Sind Unterschiede zu vermeiden, zu ignorieren, zu umgehen? Werden sie minimiert oder sind es eher Eigenschaften, die verstanden, begriffen, wertgeschätzt, unterstützt und gefeiert werden?

Kooperation im Sinne der CIVICS-Agenda bedeutet Lernen nach dem Prinzip der Zusammenarbeit. Es bedeutet, dass Menschen für ein gemeinsames Ziel zusammen arbeiten und dabei einander auf dem Weg helfen. Bedauerlicherweise haben nur wenige von uns die Schule und den Unterricht als eine solche kooperative Aufgabe erlebt. Höchstwahrscheinlich haben wir entweder allein gearbeitet oder standen im Wettbewerb zueinander. Aufgrund unserer persönlichen Historie und Erfahrungen denken wir, Wettbewerb sei unvermeidbar und wünschenswert. Bei einer kooperativen Strukturierung unserer Schulen sollten wir deshalb sowohl über den Stil des Unterrichts (wie?) als auch über seine Inhalte (was?) nachdenken. Hier gilt es zu fragen: Ermuntern wir unsere Lernenden, mehr über friedliches, kooperatives Agieren bei Konflikten zu erfahren oder konzentrieren wir uns nur auf die Streitigkeiten und die Kriege und ignorieren die friedlichen Phasen dazwischen? Vermitteln wir unseren Lerngruppen aktiv die Fertigkeiten, die sie für gemeinsames Arbeiten brauchen: zuhören, Materialien teilen, Konflikte vermitteln, Fragen stellen und die Förderung von gegenseitiger Partizipation und Mitarbeit?

Die letzte, aber nicht die unwichtigste Eigenschaft der CIVICS-Agenda ist **Schutz/Sicherheit (Safety)**. An erster Stelle bezieht sich dies auf die physische Sicherheit der Beteiligten, nämlich der Lehrenden oder teilnehmenden Personen an Bildungsprogrammen – Kinder wie Erwachsene – in Kitas, Schulen, Hochschulen oder außerschulischen Bildungseinrichtungen. Die Lernenden und die Lehrenden sollten sicher sein, dass sie in keiner Weise geschlagen, verletzt oder physisch misshandelt werden (siehe Abbildung 5: Fallbeispiel: Freie Mittelschule Weißenberg – AG Courage und Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage). In vielen Schulen und anderen Bildungseinrichtungen ist dies eine riesige Herausforderung. Aber physische Sicherheit ist nicht ausreichend. Sicherheit und Schutz bedeutet auch emotionale Sicherheit und Schutz: die Sicherheit, bei sich selbst zu sein, unverletzlich, unangreifbar zu sein, nach Hilfe verlangen zu können und emotional unterstützt zu werden. Es ist psychologisch unmöglich zu lernen, wenn man unter Angst leidet. Wenn man extreme Angst vor Versagen oder Demütigung oder Erniedrigung hat, kann man ebenfalls nicht lernen.

Im Jahr 2014 gründete Simone Oehme die AG Courage (Freie Mittelschule Weißenberg), in der sich Schüler selbstständig mit Diskriminierungsthemen beschäftigen. Die Schule nahm die AG sogar als offizielles Wahlfach in das Ganztagsangebot auf. Damit Oehme sich um die AG kümmern konnte, bekam sie eine Freistunde in der Woche. Auch ihre Kolleg*innen unterstützen das Engagement: In dringenden Fällen dürfen die „Courage-Schüler“ den regulären Unterricht verlassen.

Sieben Schüler*innen zwischen 13 und 15 Jahren sind in der AG. Sie sprechen Mitschüler*innen auf Mobbing oder rechte Sprüche an. Sie zeigen regelmäßig Filme über Alltagsrassismus, sexuelle Diskriminierung oder Fluchthemen. Und sie planen Projekttag, die Pflicht für die ganze Schülerschaft sind. Einmal organisierten sie einen Theaterworkshop zum Thema Rassismus. Ein anderes Mal besuchte die ganze Schule ein Asylbewerberheim in Bautzen. Seit 2014 darf sich die Freie Mittelschule Weißenberg deshalb „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ (SOR-SMC) nennen. Den Titel verleiht der Verein „Aktion Courage“ an Schulen, die sich besonders gegen Diskriminierung engagieren.

Für eine Schule in Sachsen sei das etwas Besonderes, sagt Anne Riedel, Koordinatorin des SOR-SMC-Netzwerks in Sachsen. „Vor allem im ländlichen Raum stehen diejenigen, die sich gegen Rassismus engagieren, oft allein da.“ Sie erzählt, dass sich nur 90 der insgesamt 1700 Schulen im Freistaat in ihrem Netzwerk gegen Rassismus positioniert haben. Das sind rund fünf Prozent. Bundesweit sind acht Prozent der Schulen in dem Netzwerk. Die Kollegen in den anderen Bundesländern erzählen Riedel, dass auch sie Probleme wie die aus Sachsen kennen: Mobbing, Homophobie, Antisemitismus.

Abbildung 5: Fallbeispiel: Freie Mittelschule Weißenberg – AG Courage und Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Quelle: Pauli, R. (2018)

Courage, Inklusion, Wertschätzung, Integrität, Kooperation und Sicherheit ergänzen die Grundprinzipien der Anti-Bias-Bildung, die Leitlinien um die es in den Abschnitten 5.1.3 bis 5.1.6, geht. Diese Grundprinzipien und die oben beschriebenen CIVICS-Prinzipien sind relevant ebenso für das Bildungspersonal wie auch für die Lernenden in den Bildungsgemeinschaften. Mit diesen Prinzipien können die Lehrenden und Lernenden und alle an Lehr-Lernprozessen Beteiligten in einer Atmosphäre gegenseitiger Unterstützung und Hilfe lernen. Die Herausforderung ist die Umsetzung dieser Prinzipien in der Praxis. Um die Umsetzung dieser Prinzipien und Werte der Anti-Bias-Bildung wird es in den Kapiteln zwei und drei dieser Handreichung gehen.

1.6 Zur Entstehung dieser Handreichung/Publikation

1.6.1 Über 20 Jahre Anti-Bias-Bildung in Deutschland

Die Anti-Bias-Bildung hat eine über 20-jährige Geschichte in Deutschland (siehe Abbildung 6: Anti-Bias-Training aus Sicht der Teilnehmer*innen einer Fortbildung im Jahre 2001). Kennengelernt habe ich sie im Rahmen meiner Tätigkeit für ein EU-gefördertes Projekt (1998-2001) „Vom Süden lernen: Anti-Diskriminierungsarbeit als Herausforderung für die Entwicklungspolitische Bildung“ für Inkota e.V. (vgl. Kasiske, J. et al. 2002) in Berlin. Ich war eine der ersten Personen, die den Ansatz zusammen mit Trainer*innen aus Südafrika in Deutschland bekannt machen durften. Nach über 20 Jahren praktischer Erfahrungen mit diesem Ansatz, in denen ich zahl-

- Anti-Bias Training (ABT) ist eine Methode, um Diskriminierungen aufzuspüren, zu reflektieren und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.
- ABT ist ein aktiver Ansatz: Es geht darum, Mechanismen zu bekämpfen, die Unterdrückung aufrecht erhalten, sie zu erkennen, zu benennen und zu bekämpfen.
- ABT ist ein Ansatz, Voreingenommenheiten und Diskriminierungen/...ismen zu erkennen und etwas dagegen zu unternehmen. Es geschieht auf der Grundlage eigener Erfahrungen und der anderer Gruppenmitglieder und theoretischer Modelle.
- ABT ist ein Training, um Handlungsstrategien der Anti-Diskriminierung zu erlernen.
- ABT ist Sensibilisierung und Handlungsplanung, um Diskriminierung abzubauen.
- ABT ist ein erfahrungsorientiertes und praxisbezogenes Anti-Diskriminierungstraining, meist aus Südafrika kommend
- ABT ist die Arbeit mit und das Bewusstwerden von -ismen: sich bewusst werden über Diskriminierung und Vorurteile und lernen, wie wir sie abbauen können.
- ABT ist eine Arbeitsweise, mit der man für Diskriminierung sensibilisiert wird, um diskriminierende Strukturen und Verhaltensweisen abzubauen.

*Abbildung 6: Anti-Bias-Training aus Sicht der Teilnehmer*innen einer Fortbildung im Jahre 2001*

reiche Menschen – als Multiplikator*innen – ausgebildet habe, ist eine Publikation längst fällig und mit Unterstützung der Stadt Dortmund (Fachbereich Schule/Bildungsbüro)¹⁶, des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbildung (IDA e.V.) und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend auch möglich geworden.

Über die Jahre habe ich parallel zu gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland (und der Welt) den Ansatz weiterentwickelt und beziehe inzwischen die Ansätze der Sozialen Inklusion¹⁷, Capability-Förderung (Ermöglichungsansatz) und des Belonging mit ein. Die jüngsten gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere die neuen Migrationsbewegungen seit 2015, die verschärfte Asylpolitik der EU und die zurückkehrenden Ressentiments den „Anderen“ gegenüber sowie die konstruierte Angst vor ihnen, befeuert von Parteien wie der AfD, stellen das Bildungspersonal in Kitas, Schulen, Kommunen, NGOs und Hochschulen vor massive Herausforderungen (manchmal auch vor Überforderung). Auch deshalb habe ich im Austausch mit den Teilnehmenden und Kolleg*innen den Anti-Bias-Ansatz weiter entwickelt. Die vorliegende Publikation basiert auf einem Erfahrungsschatz, den ich durch wissenschaftliche Arbeiten, zahlreiche Fachbeiträge in Konferenzen und Trainings sowie Beratungs- und Coaching-Einsätze zum Thema¹⁸ sammeln konnte. Hier richtet sich der Fokus vor allem auf Implementierungsformate.

16 Mein besonderer Dank gilt hier Christiane Meckel (bis Ende Juni 2018 Pädagogische Fachberaterin im Bildungsnetz) und Martin Hagedorn, bisheriger Bereichsleiter des Regionalen Bildungsbüros der Stadt Dortmund. Meine Zusammenarbeit mit dem Bildungsbüro begann im Jahr 2016 mit einer Multiplikator*innen-Fortbildung, die ich konzipiert und durchgeführt habe. Der Themenschwerpunkt der Fortbildung war „Anti-Bias und Soziale Inklusion“ für besonders engagierte Multiplikator*innen (insgesamt 14) aus verschiedenen Arbeitsfeldern in Dortmund: Schulen, NGOs, Kommunen, Jugendamt, Christliche Wohlfahrtsverbände und einzelne erfahrene Trainer*innen.

17 Soziale Inklusion ist ein im angelsächsischen Raum weit verbreiteter, erweiterter Ansatz der „Inklusion“. Gemeint ist ein Ansatz, der neben körperlichen und geistigen Herausforderungen auch andere potentiell diskriminierende Faktoren wie Herkunft, Alter, Religionszugehörigkeit, Geschlecht, sexuelle Orientierung in den Blick nimmt und die Gestaltung von „Inklusion“ als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe gegenüber dem einseitigen, traditionellen Verständnis von „Integration“ versteht.

18 Unter www.zsimt.com/referenzen-und-links/ steht eine Auswahl von über 80 Referenzen mit Verlinkungen zu den Auftraggebern und Projekten auf Bundesebene zur Verfügung, mit denen der Autor bzw. ZSIMT in den letzten Jahren zusammengearbeitet hat.

1.6.2 Quellen des Praxisanteils und der Übungen der Publikation

Die folgenden theoretischen Grundlagen, Reflexionsanregungen und Praxisanteile stützen sich auf aktuelle wissenschaftliche Befunde, u.a. zu den Themen Vorurteile, Macht und Ideologie, sowie auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen. Die Praxisanteile und Übungen stammen aus persönlichen, alltäglichen und beruflichen Erfahrungen. Der Austausch mit Ko-Trainer*innen und Teilnehmenden von bisherigen Trainings-, Coaching- und Beratungseinsätzen lieferten wertvolles Feedback und Verbesserungsvorschläge für die zukünftige Arbeit im Themenbereich. Regionale, nationale und internationale Konferenzen und Think-Tank-Treffen, Austausch mit Kolleg*innen im Feld, Workshop-Notizen, die Geschichten und Motivationen der Teilnehmer*innen, Seminarberichte und -protokolle (anonymisiert) und nicht zuletzt die Gespräche und der Austausch mit meiner Frau – passionierte Inklusionsanhängerin und Raumfahrt-Fan – und mit meinen beiden indo-deutschen Töchtern sind weitere wertvolle Quellen dieser Handreichung. Die Arbeit gegen Diskriminierung in Schulen und Bildungseinrichtungen auf internationaler Ebene – insbesondere in den USA, in Südafrika, Kanada und Australien – haben auch wertvolle Hinweise für uns hier in Deutschland geliefert¹⁹.

1.6.2.1 Vom Vorurteilsbewusstsein zur Auseinandersetzung mit Macht und Ideologien

Seit seiner Entwicklung in den 1970er Jahren in den USA durch Louis Derman-Sparks (vgl. Derman-Sparks 1989 – quasi die erste Publikation zum Thema Anti-Bias) hat sich der Anti-Bias-Ansatz konzeptuell stets erweitert (Derman-Sparks). Es fanden folgende Fokuswechsel statt: Vom kulturellen Pluralismus (*Melting Pot*) in den 1970er Jahren hin zu kritischem Denken und Handeln heute; von der Diversity-Orientierung in den 1980er Jahren zur Sicherung von sozialer, ökonomischer und kultureller Gerechtigkeit heute. In Deutschland hat der Ansatz seine Anfänge Ende der 1990er Jahre und war stark auf entwicklungspolitische und anti-rassistisch agierende Individuen und einzelne EU-Projekte (vgl. Reddy 2002) fokussiert. Danach hat er sich vor allem im frühkindlichen Bereich und allmählich auch in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung etabliert.

Der Begriff „Anti-Bias“ oder „vorurteilsbewusste Bildung“ vermittelt dabei nur einen Teil des viel komplexeren Diskriminierungsphänomens und ist daher limitiert und irreführend. Es ist nicht nur eine Frage des Bewusstwerdens von Vorurteilen, sondern vielmehr eine Frage der Auseinandersetzung mit Haltung sowie deren positiver Transformation, mit ungleichen Machtgefällen und Ideologien²⁰. Inzwischen vereint Anti-Bias-Bildung Elemente aus verschiedenen Anti-Diskriminierungsansätzen, u.a. aus Social-Justice-Trainings und „Eine Welt der Vielfalt“ in sich. Der Ansatz sollte auch in die Zukunft der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen, internationalen Entwicklung gerecht werden – sonst droht die Gefahr, nicht mehr zeitgemäß zu sein.

1.6.2.2 Vielfältigkeit der Schwerpunkte, Zielgruppen und Handlungsfelder der vorurteilsbewussten Bildungsarbeit

Rückblickend auf die letzten Jahre ist eines besonders bemerkenswert: Die Nachfrage nach Trainings, Fortbildungen und Teamberatungen im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit ist über die Jahre stetig gewachsen. Das zeigt sich an Anfragen, die ZSMT fast jede Woche erreichten. Das hat sicherlich auch mit scheinbar salonfähig gewordenen rassistischen Ansichten und wachsender Homophobie angesichts der jüngsten Migrationsbewegungen zu tun. Eine weitere bemerkenswerte Entwicklung: Die Vielfalt der Einrichtungen und Zielgruppen hat sich verändert und ist größer geworden. In früheren Jahren waren es einzelne engagierte Personen (meist selbstfinanziert), die sich für „offene Ausschreibungen“ von Bildungsstätten interessierten. In den letzten Jahren melden sich komplette Teams für die Fortbildungen und Beratungen an – oft finanziert durch die Einrichtung oder mit Fördergeldern von Bundes- und Länderprogrammen und solchen der EU für Antidiskriminierungsmaßnahmen.

Neben dem Interesse an Trainings für Belegschaften ist auch die Vielfalt an Handlungsfeldern anzumerken: Sozialpädagog*innen, Bildungspersonal (von der Kita bis zum Hochschulangehörigen), Mitarbeiter*innen der kommunalen Einrichtungen wie Bildungsbüros, Sportverbände, Zoo-Mitarbeiter*innen, außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung, entwicklungspolitische Bildung, Friedensarbeit usw. Was die meisten Teilnehmenden vereint, ist der Versuch zu begreifen, wie Diskriminierung auf individueller, interpersönlicher Ebene funktioniert, wie sie sich strukturell auswirkt sowie die Suche nach alternativen, nichtdiskriminierenden Haltungs- und Handlungsveränderungsmöglichkeiten auf allen Ebenen.

¹⁹ Nennenswerte Quelle bzw. Einrichtung hier ist die Early Learning Resource Unit (ELRU) in Kapstadt: www.elru.co.za (die Webseite befand sich im Umbau zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Publikation); Community Foundations of Canada (Verbund der Bürger-Stiftungen), Ontario, Kanada: <https://communityfoundations.ca/> und die Laidlaw Foundation, Ontario, Kanada: <https://laidlawfdn.org/>; Anti-Defamation League, New York, USA: www.adl.org/what-we-do/promote-respect/anti-bias und die National Association for the Education of Children, Washington, USA: www.naeyc.org/search/Anti%20Bias

²⁰ Eine detaillierte Präsentation der Komponenten bzw. der Kreis der Diskriminierung – nämlich Haltung, Machtkonstellationen und Ideologien – folgt in Kapitel zwei „Theoretische Grundlagen“.

1.7 Die Ziele von Anti-Bias-Bildung²¹

Vier wesentliche bzw. übergeordnete Ziele von Anti-Bias-Bildung²²

Ziel 1: Alle Beteiligten in ihrer Identität stärken. Jeder Mensch findet Anerkennung und Wertschätzung, als Individuum und als Mitglied in einer bestimmten sozialen Gruppe. Dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund.

Ziel 2: Allen Beteiligten Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen. Auf der Basis einer gestärkten Ich- und Bezugsgruppen-Identität wird den Beteiligten ermöglicht, aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohlfühlen und Empathie entwickeln können.

Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen. Kritisches Denken über Vorurteile, Machtasymmetrien und Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit anzuregen heißt auch, eine Sprache auf der Erwachsenen-Ebene (angelehnt an Eric Bernes Transaktionsanalyse: Eltern-Erwachsenen-Kind Modell/ Parent-Adult-Child Model)²³ (siehe Abschnitt 6.8 Anti-Bias und Transaktionsanalyse) zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was fair und unfair ist.

Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung. Kritisch Denkende werden ermutigt, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.

1.8 Zusammenfassung und Ausblick auf Kapitel 2

Zusammen mit einem historischen Abriss der Anfänge und Entwicklung der Anti-Bias-Bildung in Deutschland hat dieses Kapitel die Ziele, Hintergründe und aktuelle Entwicklungen im Themenbereich dargestellt. Das Kapitel stellte auch die Ziele, Zwecke, Zielgruppen und Quellen dieser Publikation klar und gab einen Überblick über den Aufbau dieser Publikation.

Das nachfolgende Kapitel 2 handelt von theoretischen, philosophischen und kritischen Grundlagen der Anti-Bias-Bildung und sich daraus ergebenden Handlungsoptionen.

²¹ Die hier genannten Ziele der Anti-Bias-Bildung sind im Zusammenhang mit folgenden Elementen zu verstehen:

- Ziele der Anti-Bias-Seminare (siehe Abschnitt 5.1.2 (Muster-) Ziele des Seminars)
- Anti-Bias, Belonging und Strategie der Sozialen Inklusion (siehe Abschnitt 5.1.4 Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Kurzer Input))
- Anti-Bias-Grundannahmen (siehe Abschnitt 5.1.5 Anti-Bias-Grundannahmen (Kurzer Input)) und
- Die Schlüsselbotschaften von Anti-Bias-Bildung (siehe Abschnitt 5.1.6 Schlüsselbotschaften von Anti-Bias-Bildung (Kurzinput))

²² Angelehnt an Derman-Sparks, L. (2017): Keeping On: Reflections from a Long-time Anti-bias Education Activist. In: Anti-Bias Education Exchange. September/Okttober 2017. S. 21.

<https://ccie-catalog.s3.amazonaws.com/library/5023720.pdf> (letzter Zugriff: 06.12.2018)

²³ www.ericberne.com/transactional-analysis/ (letzter Zugriff: 08.01.2019)

Kapitel 2: Theorieteil Anti-Bias-Bildung: Theoretische Grundlagen und Handlungsoptionen

Was ist Inklusion? Inklusion bedeutet, dass wir alle zusammengehören. Inklusion bedeutet, dass wir nicht kämpfen müssen, um eine Chance zu erhalten, Teil der Klasse oder Schulgemeinschaft zu sein. Inklusion bedeutet, dass alle (Kinder) angenommen sind. Obwohl das Konzept „alle Kinder“ relativ selbstverständlich ist, ist es aber für viele trotzdem schwer zu begreifen. „Aber, sicher, Du meinst nicht ein Kind wie Matthias?“ fragt jemand. Auch wenn Kinder auf unterschiedlichen Ebenen Unterstützung und Zugang zu Ressourcen benötigen: Das Konzept der Inklusion meint alle Kinder – ALLE KINDER, nicht nur die Kinder, die sauber oder angenehm sind und bürgerliche Eltern haben, oder diejenigen, die mit Lernbereitschaft zur Schule kommen. ALLE bedeutet ALLE. Oder, um einen Country-Song zu paraphrasieren: „Welchen Teil von ALLE verstehst Du nicht“? (Perry/Smith 1992)

(Quelle: Sapon-Shevin 2010: 9. Übersetzung und Wörter in Großbuchstaben durch den Autor)

In diesem Kapitel geht es um die wesentlichen theoretischen Zugänge zur Anti-Bias-Bildung (Bias = Voreingenommenheit, Schiefelage). Aufbauend auf diesen theoretischen Zugängen wird das Modell von Diskriminierung – Definition, Ebenen, Dimensionen – dargestellt. Abschließend werden drei Handlungsoptionen der Anti-Bias-Bildung herauskristallisiert: soziale Inklusion, Capability-Förderung (Ermöglicungsansatz) und Belonging (Zugehörigkeit/Anerkennung), um in den nachfolgenden Kapiteln 3 bis 7 entsprechende Methoden und thematische Übungen zu präsentieren und diese zu klassifizieren.

2.1 Zentrale Annahmen von Anti-Bias-Bildung

2.1.1 Diskriminierungen aufgrund unterschiedlicher Merkmale: Anti-Bias aus der Intersektionalen Perspektive

Anti-Bias-Bildung zeigt auf, wie Diskriminierung funktioniert, und unterstützt Menschen, Unterdrückung im Alltag und in gesellschaftlichen Strukturen zu erkennen, einzugreifen und im Vorfeld gegen Diskriminierung vorzugehen. Sie hinterfragt gewohnte Handlungen und Erklärungen. Rassismus, eine Art von Unterdrückung, findet zum Beispiel statt, wenn Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe ausgegrenzt und unterdrückt werden. Anti-Bias-Bildung richtet sich gegen diese und jede andere Form von Unterdrückung. In den letzten Jahren wurden Exklusionsphänomene in der Gesellschaft verstärkt intersektional betrachtet und analysiert. Der Ansatz der *Intersektionalität* (vgl. Winker/Degele 2010; Yuval-Davis 2006; Hulko 2009) thematisiert unter anderem die Situation und auch die Diskriminierung von Migrant*innen aufgrund unterschiedlicher Differenzmerkmale zusätzlich zu ihrer Migrationsgeschichte: Gender, Alter, sexuelle Orientierung, physische und geistige Herausforderung usw. In der *Intersektionalitätsforschung* geht es darum, den Blick auf das komplexe Zusammenspiel und auf die Überschneidung dieser Aspekte zu legen, ohne dass diese einfach addiert oder aufsummiert werden.

Intersektionalität bedeutet, dass die gesellschaftliche Position einer Person bestimmt wird durch die Kreuzung (engl: *Intersection*) mehrerer Differenzlinien (vgl. Crenshaw 1991). Aus der Perspektive der Intersektionalität ergibt sich die gesellschaftliche Position einer Person nicht durch einfache Addition/Subtraktion von einzelnen Diskriminierungen/Privilegierungen (vgl. Fleischer 2016)²⁴. Ein genaues Hinsehen auf komplexe Zusammenhänge ist gefordert, da diese Differenzen kontext- und zeitabhängig sind (z.B. Staatsangehörigkeit, Alter), sich aber auch in mehreren Aspekten unterscheiden (z.B. Sichtbarkeit, Veränderbarkeit). Diese Mehrdimensionalität verhindert eine endgültige und eindeutige Festschreibung von Personen als diskriminiert bzw. privilegiert und eröffnet damit Spielräume in der Begegnung (vgl. Fleischer, ebd.). Anti-Bias-Bildung bezieht, in dieser Hinsicht, alle Formen von Diskriminierung und Privilegierung mit ein, ohne diese zu hierarchisieren.

²⁴ Fleischer, Eva: Der Anti-Bias-Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung – In: MagazinErwachsenenbildung.at (2016) 28, 10 S. – URN: urn:nbn:de:O111-pedocs-123369. www.pedocs.de/volltexte/2016/12336/pdf/Erwachsenenbildung_28_2016_Fleischer_Anti-Bias_Ansatz.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2019), auch hier verfügbar: Online im Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf (letzter Zugriff: 01.12.2019).

Schulische und sprachliche Defizite erklären die Benachteiligung junger ‚Ausländer‘ bei der Ausbildungsplatzvergabe nur unzureichend. Wesentliche Gründe ihres Ausschlusses liegen in den sozialen und wirtschaftlichen Reproduktionslogiken der Betriebe. Imdorf (2010) macht auf die *Ausschlussmechanismen der Ausbildungsbetriebe* aufmerksam, z.B. bei der Auswahl von Auszubildenden, und stellt fest, dass „[...] die Nicht-Berücksichtigung ‚ausländischer‘ Schulabgänger*innen bei der Ausbildungsplatzvergabe ihre Grundlage [...] in der Funktionsweise der Betriebe selbst [hat]“ (S. 270). Die Zugangsbarrieren sind sehr komplex und gehen über Sprache als *Schlüsselkompetenz für die Integration* weit hinaus. Die Errichtung der Zugangsmöglichkeiten reichen von einer *Atmosphäre des Willkommenheits* bis zu *Finanzierungsmöglichkeiten von geeigneten Kursen und zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen*. Neben momentanen Kursangeboten zur Sprachförderung der Migrant*innen erfordert der Umgang mit Zugangsbarrieren eine umfangreiche Umstrukturierung der Angebotsbürokratie und ist besonders im Hinblick auf die „Ausschlussmechanismen der Institutionen“ bedeutsam. Die *Arbeitsmarktreformen* mit der Einführung des Arbeitslosengeldes II haben ebenfalls erhebliche Zugangsbarrieren für erwachsene Migrant*innen errichtet, die durch das neue *Fürsorgegesetz* ausgeschlossen werden (vgl. Baran 2009). Es handelt sich hierbei um eine große Gruppe hier lebender Migrant*innen. Diese Ausgeschlossenheit führt für viele Migrant*innen zu noch drastischeren Folgen als für Menschen mit deutschem Pass. Diese Gruppe der besonders Benachteiligten charakterisiert sich durch eine große Vielfalt von Herkunftsländern, Sprachen, Nationalitäten, Migrationsmotiven, Generationszugehörigkeiten, Lebensbedingungen und vor allem durch den *Aufenthaltsstatus* der einzelnen Menschen (vgl. auch Frings 2005). Diese vielseitig betroffenen Gruppen zeigen, dass es nicht einfach wird, die Zersplitterung zugunsten gemeinsamer Zielorientierungen und Forderungen zu überwinden.

(vgl. Reddy 2012:33ff)

Abbildung 7: Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen

Unterschiede können dann Diskriminierungen im konkreten Handeln zur Folge haben, wenn die Akteur*innen dieser diskriminierenden Handlungen über eine entsprechende Machtbasis verfügen. Diese Macht können sie aufgrund einer aktuellen Situation haben (z.B. weil sie im Moment über Ressourcen in Form von Geld verfügen), sie können sie aber auch aufgrund ihrer sozialen Position haben (z.B. wenn Amtspersonen aufgrund ihrer beruflichen Position über die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen entscheiden und über ähnliche, strukturelle Zugangsbarrieren) (vgl. Fleischer ebd., siehe auch Abbildung 7: Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen)

Dabei ist eines wesentlich: Weder die Unterschiede an sich sind die Ursache von Diskriminierung noch sind es individuelle Vorurteile. Vorurteile entstehen in einem Prozess der sozialen Konstruktion und sind nicht als rein individuelle fehlgeleitete Einstellungen zu sehen, sondern als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Gesellschaftliche Bewertungen drücken sich wiederum in Diskursen und Strukturen aus, beeinflussen aber auch Identitäten, seien sie angenommen oder zugeschrieben. Damit wird die Definition von Diskriminierung erweitert als „ungerechtfertigte Ungleichbehandlung ... von Großgruppen oder Einzelpersonen (als Angehörige dieser Gruppen) entlang der Bewertung konstruierter Merkmale durch dominante Gruppen oder Einzelne“ (Trisch 2013, S. 11 nach Fleischer, ebd.).

Diskriminierungen können auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden – auf der Ebene der persönlichen Interaktion, auf der Ebene der Strukturen und Institutionen und auf der Ebene der Ideologien und Diskurse. Vorurteile in Verbindung mit einer gesellschaftlich privilegierten Position und der Handlungsmacht in einer konkreten

Ein Beispiel aus der Integrationsdebatte: Eine Frau, die Migrantin ist und vielleicht auch noch gering qualifiziert, ist eine dreifach diskriminierte Person. Vorurteile und Diskriminierung können sich außer auf die Hautfarbe auch auf jedes andere Merkmal beziehen: auf das Geschlecht, die sexuelle Orientierung, auf physische und geistige Herausforderung, Nationalität, Religion, Bildung oder die wirtschaftliche Stellung. Die Liste an Charakteristika kann noch weiter fortgeführt werden. Diskriminierung in dieser Hinsicht bedeutet, Menschen ihre Grundrechte zu verweigern, egal ob dies aufgrund ihrer Herkunft oder aufgrund eines anderen Kriteriums geschieht.

2.1.2 Diskriminierung als ein ideologischer Prozess und als Ausschlusspraxis

Diskriminierung ist nicht nur eine Frage von individuellem Verhalten. Diskriminierung hat mit dem komplexen Streben nach Macht zu tun, mit ideologischen Diskursen. Dies erfordert komplexe und gut durchdachte Gegenstrategien. Was in einer Gesellschaft als wahr gilt, hängt davon ab, welche Gruppen sich Glauben verschaffen können. Ein gutes Beispiel aus der jüngsten Vergangenheit ist das Apartheid-Regime in Südafrika. Die offizielle Politik der Apartheid diente als Beispiel für alle kolonialen Praxen der Segregation, die sich ideologisch verankert haben. Rassistische Ideologien sind Teil dieser Art von Wahrheitsproduktion, die mit Machtausübung einhergeht. Sie dient dazu, manchen Gruppen den Zugang zu kulturellen und symbolischen Ressourcen zu verwehren. Rassismus und andere Diskriminierungsformen sind Formen dieser Ausschlusspraxis.

Wie entstehen Diskriminierungsprozesse? Unterschiede (auch Differenzierungen genannt) zwischen Menschen werden bewertet und in eine Rangordnung gebracht. Diese Bewertung geschieht in einem Prozess der sozialen Konstruktion, indem z.B. zunächst Hautfarbe als Differenzmerkmal etabliert wird und dann die „weiße“ Hautfarbe als höherwertig eingeschätzt wird als die „schwarze“ Hautfarbe. Diese bewerteten

Situation können zu Abwertungen und damit zu Diskriminierung führen, wobei diese sowohl bewusst wie auch unbewusst ausgeübt werden kann. Ziel der Anti-Bias-Bildung ist dabei nicht die völlige Überwindung von Vorurteilen, sondern der bewusste Umgang damit. Diese Sichtweise in Verbindung mit der Betrachtung der unterschiedlichen Ebenen ermöglicht eine differenzierte Auseinandersetzung mit Möglichkeiten des Handelns gegen Diskriminierung jenseits von Beschämung und Selbstüberschätzung.

Des Weiteren findet Ausgrenzung von Menschen nicht nur als Nebenprodukt wirtschaftlichen Handelns statt. Menschen werden nicht nur ökonomisch ausgeschlossen, sondern auch durch politische Praktiken. Alle ideologischen Praktiken haben eine politische und eine wirtschaftliche Basis und jede wirtschaftliche Praxis wird von spezifischen Ideologien unterstützt. In diesem Sinne funktioniert der moderne Kapitalismus auch durch die Benachteiligung von Arbeitskräften aufgrund ihres Geschlechts und ihrer Herkunft. Der globalisierte Kapitalismus verstärkt solche Ausschlussmechanismen. Nach wie vor wird Rassismus und Sexismus politisch konstruiert und benutzt, um Menschen bestimmte Verhaltensweisen und Fähigkeiten zuzuschreiben. Beide Ideologien bestimmen weiterhin, wie Menschen ihr Leben lang behandelt werden. Aus diesem Grund zielen Anti-Bias-Trainings darauf ab, alle Aspekte von Diskriminierung auf allen Ebenen zu behandeln, auf dem sie stattfinden: auf der individuellen, der zwischenmenschlichen, der institutionellen und der kulturellen Ebene.

2.1.3 Rassismus, Sexismus und andere Formen der Diskriminierung sind soziale Konstrukte

Rassismus ist ebenso wie Sexismus eine soziale Konstruktion ohne jede genetische oder biologische Grundlage. Obwohl es keine menschlichen „Rassen“ gibt, gibt es rassistische Verhaltensweisen. Darin liegt das „rassistische Paradox“ (vgl. Hall 2000, 5-16). Zwar gibt es physiologische und phänotypische Unterschiede, Unterschiede in der Hautfarbe, Körperform usw., doch es gibt keine wissenschaftliche Basis dafür, die Menschheit anhand von Hautfarben oder Genkombinationen in verschiedene „Rassen“ einzuteilen. Die Unterschiede innerhalb jeder Gruppe sind ebenso groß, wie die zwischen verschiedenen Gruppen. Es lassen sich also keine Trennlinien ziehen. Leider entzieht das dem Rassismus nur theoretisch die Grundlage. Rassismus ist eine soziale Praxis, die weiterhin fortgesetzt wird:

Rassismus ist eine soziale Praxis, bei der körperliche Merkmale zur Klassifizierung bestimmter Bevölkerungsgruppen benutzt werden, etwa wenn man die Bevölkerung nicht in Arme und Reiche, sondern z.B. in Weiße und Schwarze einteilt. Kurz gesagt, in rassistischen Diskursen funktionieren körperliche Merkmale als Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz. (...) Wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische, ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen (ebd. S. 5).

Hall beschreibt hier die schwerwiegenden Auswirkungen von Diskriminierung am Beispiel von Rassismus: Bestimmten Gruppen von Menschen wird durch rassistische Praktiken der Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen verweigert. Dieses Unrecht treibt mich an, Menschen beim Verlernen ihrer rassistischen und diskriminierenden Einstellungen zu unterstützen (vgl. Burns et al. 2001)²⁵.

Burns et al. sprechen in diesem Kontext von „otherism“:

„Otherism is an established orientation to another group or community. It refers to a cognitive-evaluative framework – with particular beliefs, values and action dispositions – shared by a community or group and applied to a particular category or group of persons... There is not only prejudice but a predisposition to discrimination and rejection. Otherism may be constructed on a variety of differences: “racist,” ethnic, religious, class, regional, sexual etc. Racism then is a special case. It refers to a cognitive-evaluative framework which singles out a particular population or populations with physical characteristics (“races”) as an object of contempt or hate – one’s own group or population is considered biologically or culturally different from other and, typically, superior to other(s).“

Der besondere Ansatz bei Burns et al. (ebd.): Sie halten Xenophobie und „otherism“, inklusive Rassismus, für externe Erscheinungen oder Prozesse, die in allen sozialen Gruppierungen und Communities stattfinden. Durch das Begreifen dieser fundamentalen Prozesse können wir die zeitgenössischen Probleme von Rassismus und Xenophobie besser analysieren und uns besser mit ihnen auseinandersetzen.

25 www.researchgate.net/publication/265821061_THE_SOCIAL_CONSTRUCTION_OF_XENOPHOBIA_AND_OTHER-ISMS (letzter Zugriff: 21.01.2019).

2.2 „Woher kommst Du?“ – „Spricht Ihre Tochter Deutsch?“: Erscheinungsformen von tief verwurzelt (Alltags-)Rassismus

In meinen Anti-Bias-Workshops geht es auch immer wieder um die Frage „Woher kommst Du?“. Sie erzeugt recht kontroverse Reaktionen von verschiedenen Teilnehmer*innen. Dazu drei (unkommentierte) Episoden:

Episode 1:

Eine etwas ältere Teilnehmerin fragt: „Warum regt sich die junge Russin so furchtbar auf, wenn ich ihr die Frage stelle „Woher kommst Du?““

Episode 2:

Eine Teilnehmerin fragt im Plenum: „Warum sollten wir die Menschen nicht fragen dürfen, woher sie kommen? Sie müssen sich darüber doch nicht aufregen, sondern einfach sagen, woher Sie kommen.“
Sofortige Reaktionen zweier anderer Teilnehmerinnen: „Na ja, wenn du seit über 30 Jahren in Deutschland lebst und jeden Tag auf diese Frage antworten musst ...“

Episode 3:

Die Reaktion eines Teilnehmers zu dieser Frage: „Ich habe kein Problem mit dieser Frage. Obwohl ich einen deutschen Pass besitze, antworte ich: „Ich komme aus Palästina.““

Abbildung 8: Episoden: Unterschiedlicher Umgang mit der Frage „Woher kommst du?“

Seit 1998, als ich anfang, mit dem Anti-Bias-Ansatz zu arbeiten, hat sich viel getan in Deutschland im Bereich Anti-Diskriminierung in Form von Projekten, Publikationen und politischen Statements gegen Rechtsextremismus und in Bezug auf Bemühungen um rassismuskritische Öffnung von überwiegend mehrheitsgesellschaftlich besetzten sozialen Organisationen. Dennoch bleibt eine kritische Auseinandersetzung mit einem sich unterschwellig heranschleichenden salonfähigen Rassismus bisher aus. Während der Hochzeit der Me-Two-Kampagne wurde in den Medien häufig über Alltagsrassismus berichtet. Die Kampagne ist ein Beleg dafür, dass (Alltags-)Rassismus seit vielen Jahrzehnten bagatellisiert und nicht ernst genommen wird²⁶. Die rassistischen Ansichten des Autors von „Deutschland schafft sich ab“ standen mehrere Monate lang oben auf der Bestsellerliste. Wenige Menschen stören sich heute daran, wenn etwa etablierte Politiker oder Presseberichte flächendeckend bestimmte Bevölkerungsteile unter den Generalverdacht der Gewaltbereitschaft und Faulheit stellen. Das alles scheint gewissermaßen dem Ziel der Aufrechterhaltung der Haltung der Mehrheitsgesellschaft zu dienen: „Wir sind besser als die Anderen“.

Eine Teilnehmerin, die ein hohes Amt in ihre Gemeinde bekleidet und sehr engagiert in die Arbeit gegen Diskriminierung ist, fragte mich nach meinem Key Note Speech zu „Funktionen von Vorurteilen“:

„Herr Reddy, ist es in Ordnung, wenn ich mich angesichts rassistischer Äußerungen über mich aufrege? Wieviel Aufregung ist angemessen?“

Gibt es Grenzen? Zum Beispiel, wenn ich einen Raum voller Menschen betrete, höre ich den leisen Kommentar in Anspielung auf mein Aussehen und Herkunft: „Hier kommt die Bombenlegerin!“

Abbildung 9: „Hier kommt die Bombenlegerin“

Zwei Geschehnisse, die ich im Folgenden schildern werde, sind bezeichnend für das anhaltende Problem der abwertenden, auf Kultur reduzierenden Haltung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den „Anderen“. Neulich machte ich einen Spaziergang mit meiner siebenjährigen binationalen Tochter in Bonn. Dabei sprach uns eine Dame freundlich an und fügt hinzu: „Versteht Ihre Tochter Deutsch?“ Ich frage mich: Was könnten die Ursachen für solche potenziell diskriminierenden Annahmen sein: Nicht blond, nicht blauäugig, deshalb gleich „nichtdeutsch“ bzw. „nicht deutschsprachig“ – eine neue Variante der bekannten Fragen „Woher kommst du?“ und „Wann gehst du zurück?“ (vgl. Reddy 2013c; siehe auch Abbildung 8: Episoden: Unterschiedlicher Umgang mit der Frage „Woher kommst du?“).

Zwei Geschehnisse, die ich im Folgenden schildern werde, sind bezeichnend für das anhaltende Problem der abwertenden, auf Kultur reduzierenden Haltung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den „Anderen“.

der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den „Anderen“. Neulich machte ich einen Spaziergang mit meiner siebenjährigen binationalen Tochter in Bonn. Dabei sprach uns eine Dame freundlich an und fügt hinzu: „Versteht Ihre Tochter Deutsch?“ Ich frage mich: Was könnten die Ursachen für solche potenziell diskriminierenden Annahmen sein: Nicht blond, nicht blauäugig, deshalb gleich „nichtdeutsch“ bzw. „nicht deutschsprachig“ – eine neue Variante der bekannten Fragen „Woher kommst du?“ und „Wann gehst du zurück?“ (vgl. Reddy 2013c; siehe auch Abbildung 8: Episoden: Unterschiedlicher Umgang mit der Frage „Woher kommst du?“).

Eine andere Variante dieser Haltung wäre es, meine Tochter und mich auf Englisch anzusprechen – in der Annahme, dass wir kein Deutsch verstehen. Zunächst scheint es sich um naive, harmlose Fragen und Haltungen zu handeln. Bei genauerer Betrachtung verbergen Fragen dieser Art tief verwurzelte Haltungen und bestimmte Vorstellungen, wer und was nicht „Deutsch“ ist. Ich bin daher der Überzeugung, dass Menschen, die sich kritisch, konsequent und politisch für Anti-Diskriminierungsarbeit einsetzen, einen wichtigen Beitrag leisten zur Zukunft binationaler „deutscher“ Kinder (und Eltern). Ich frage mich: Warum werden Menschen so stark auf ihre kulturelle Zugehörigkeit reduziert, und warum werden ihre Verwirklichungsmöglichkeiten (Der *Befähigungs*-Ansatz von Nussbaum/Sen wird in weiteren Teilen dieses Kapitels genauer erläutert), ihre Weltbürgerlichkeit und soziale Inklusion verhindert?

26 Vgl. www.zeit.de/campus/2018-05/rassismus-empfehlungen-alltag-diskriminierung-erfahrungen (letzter Zugriff: 21.06.2018) www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/metwo-wo-kommst-du-eigentlich-her-darf-man-das-fragen-a-1222620.html (letzter Zugriff: 15.01.2019).

2.3 Umgang mit Differenzen in der Anti-Bias-Bildung

In der Bildungsarbeit wird mit Differenzen in unterschiedlicher Art und Weise umgegangen. Es fällt schwer, einen Überblick zu bewahren. Es existieren unterschiedliche Grundannahmen, z.B. in gesellschaftstheoretischer Hinsicht, sowie verschiedene Zielsetzungen, Anwendungskontexte und Konzepte. Ein Beispiel für diese Vielfalt ist „doing difference“²⁷, eine Kritik und ein Ansatz, ursprünglich entstanden aus der (schwarzen) Feministischen Bewegung/*Third Wave Feminism*, gegenüber der Dominanz der „weißen“ „überlegenen“ Sichtweisen, die sich als gesellschaftliche Normen/Rollenbeschreibungen durchsetzen und gleichzeitig die Kritik und Erfahrungen der Marginalisierten (schwarzen Frauen/*Feminists of Color*) Gruppen ignoriert (vgl. Reddy 2013, S. 241ff).

Einige dieser Grundhaltungen werden deutlicher, wenn wir uns die umstrittenen Diskurse über „Kultur“ näher anschauen. Wenn man Teilnehmer*innen von Antidiskriminierungs- oder Diversity-Workshops fragt, weswegen sie diese Veranstaltung besuchen, dann sagen die meisten: Ich habe in meinem Arbeitsfeld mit Migrant*innen zu tun, ich möchte gern mehr über ihre Kultur wissen, damit ich sie besser verstehen kann. Diese Erwartungshaltung möchte ich zunächst problematisieren, wobei ich Wert drauf lege, nicht die Teilnehmenden zu problematisieren, sondern die impliziten Annahmen, die nachvollziehbar sind. Zum einen ist es relativ selbstverständlich, von einer Gruppe der kulturell „Anderen“ auszugehen. Problematisch wird es, wenn diese Zugehörigkeit der Gruppe NUR an ihrer „Herkunft“ festgemacht wird, die Herkunft in nationalstaatlichem Sinn definiert oder geographisch noch umfassender charakterisiert wird, z.B. als „Afrikanische Kultur“.

2.3.1 Das Verstehen der Anderen als ein Vereinnahmungsprozess

Führt ein Wissen über „die Anderen“ dazu, diese adäquat behandeln zu können? Vielleicht ist auch das Gegenteil der Fall. Im Sinne von Said kann man diesen Prozess auch als *Knowing in order to Control the other* (Said 2003; vgl. auch Said 1981, 1978) verstehen. Das ist ein Vereinnahmungsmechanismus, begleitet von psychischer, physischer und materieller Gewalt, der die gesamte Kolonialgeschichte in der Form von Entdeckung und Eroberung ganzer geographischer Gebiete, Länder und Kontinente geprägt hat. Escobar (1995) illustrierte dieses Phänomen in seinem Werk *The Making and Unmaking of the Third World* als die „Eroberung des Anderen“ aus einer überlegenen, europäischen Position und westlicher Entdeckungslust, als eine Konstruktion und Deonstruktion der „Dritten Welt“, geprägt durch stereotypisierende Begriffe wie „Dorfbewohner“, „arme Frau“, „verwaiste Kinder“ usw. Wenn man die vergangenen und momentanen Diskurse z.B. über die Migrant*innen in Europa genauer anschaut, ist es nicht schwierig, Parallelen zu solchen beliebigen Konstruktions- und Dekonstruktionsmechanismen, Normalisierungsprozessen und zur Herstellung der Bilder über „andere Kulturen“ herzustellen.

2.3.2 Die Gefahr der Pädagogisierung von komplexen Problemen

In einer globalisierten Welt ist die Annahme zunehmend fragwürdig, dass man Menschen in natürlich verstandene Kategorien wie voneinander abgrenzbare Kulturkreise einordnen kann. Durch Internationalisierung und vielfältige Migrationsbewegungen und -prozesse sind kulturelle Einflüsse auf vielfältige Weise vermischt. Biografien sind immer stärker durch Mehrfachzugehörigkeiten gekennzeichnet. Einige kritische Theoretiker und Pädagogen (u.a. Mecheril, Wulff) verweisen auf die Grenzen des Verstehens der Anderen und plädieren eher für eine Selbstreflexion durch die Begegnungen mit den Anderen, um dadurch die eigene Haltung zu ändern. So ein Diskurs über die Grenzen des Verstehens und Nicht-Verstehens (der Anderen) läuft Gefahr einer pädagogisierenden Sicht auf einen grundsätzlich politisch und ideologisch geprägten Inklusions- bzw. Exklusionsprozess. Die Bemühungen um einen kritischen Umgang mit Diversity sollten m.E. deutlichere Bezüge zu Machtkonstellationen (vgl. Bourdieu 1991) und Ideologien (vgl. Eagleton 1998) der Über- und Unterlegenheit in der Gesellschaft herstellen und sich mit diesen sowohl wissenschaftlich als auch „politisch-konkret“ auseinandersetzen.

Das Konzept der *Otherring* beschreibt den gewaltvollen hegemonialen Diskurs und die Praxis des Fremdmachens. Es erläutert, wie die „Fremden“ zu „Fremden“ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein „Wir“ konstruiert wird, welches anders als das fremde „Nicht-Wir“ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert. Sind die „Fremden“ wild, so sind „wir“ zivilisiert. Sind die Fremden „emotional“ so sind „wir“ rational. Solche ethnisierende Aussagen sind Teil des Kolonialdiskurses, der mit dem Wahrheitsdiskurs der Aufklärung eng verquickt ist. Die Entstehung einer ‚westlichen‘ Identität kann deshalb als Produkt der Ausgrenzung des „Rests“ (Hall 1994) verstanden werden.

Quelle: Varela, C. M./Mecheril, P. (2010): *Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen*. Weinheim, S. 42.

Abbildung 10: Schlüsselbegriff: *Otherring*

²⁷ Besondere Einblicke in die Ursprünge und Prozesse von „doing difference“ erhält man in den (früheren) Werken und Diskursen des „Third Wave Feminism“ u.a. von Patricia Hill Collins, Bell Hooks und Rebecca Walker.

Der Geburtsort des Menschen wird nicht freiwillig ausgewählt. Kein Kind sucht sich seine Eltern aus. Menschen haben keinen Einfluss darauf, wo sie geboren werden. Die Sprache, Nationalität, Religion, Kultur und andere Eigenschaften werden allmählich von der Umgebung geprägt. Die Heimatliebe kann nicht und nie abstrakt sein, sondern hat mit dieser Empfindung zu tun. Diese Gefühle sind wiederum elastisch und können sich je nach Situation ändern. Von Mensch zu Mensch werden sie unterschiedlich betrachtet und bewertet. Die Heimatgefühle (Sehnsucht!) sind auch distanz- und situationsbedingt. Deshalb besitzen Menschen auch die Freiheit, eine andere (neue) Heimat, Sprache, Religion, Kultur anzunehmen.

Die Fragen der Heimatliebe

Das Haus, den Stadtteil und das Dorf vermissen ich,
wenn ich sie verlassen habe.

Die Stadt, die Provinz und das Land vermissen ich,
wenn ich mich in einem anderen befinde.

Die Heimerde vermissen ich, wenn ich sie im Traum oder Illusion
von der Ferne betrachte.

Was ist die Heimat?

Ein Stück Erde?

Geburtsort?

Sterbeort?

Geborgenheit?

Gewohnheit?

Vertrautheit?

Gesellschaft?

Erinnerung?

Momente des Glücks?

Ein Gefühl?

Was verbindet mich mit der Heimat?

Die Sprache?

Die Religion?

Die Kultur?

Die Musik?

Die Geschichte?

Kann man die Heimat riechen?

Im Geschmack eines Bonbons?

In dem Duft einer Blume?

Einer Speise?

Einem Stück Brot?

Einem Gebäck?

Einem Baum?

In einem alten Kleiderschrank?

Einem Gegenstand?

Einer Handvoll Erde?

Oder

Ist die Heimatliebe,

Eine Mischung, Eine Einheit von ALLEM?

Aber kann die Heimatliebe die NAHRUNG und die WÜRDE des
Menschen ersetzen?!

(Mit freundlicher Genehmigung des Autors Anwar Almann, einer meiner politisch sehr engagierten kurdischen Teilnehmer. Er ist Schriftsteller, Dichter, Mitglied des kurdischen PEN-CLUBs, Mitglied im Schriftstellerverband Deutschlands und Mitglied des Westdeutschen Autorenverbands/Wav e.V. Düsseldorf. Er hat mehrere Bücher in kurdischer Sprache verfasst, die zum Teil übersetzt wurden, und ist in acht Anthologien vertreten.)

Abbildung 11: Die Fragen der Heimatliebe

2.3.3 Kritischer Umgang mit soziokultureller Vielfalt vor Ort jenseits der ausschließlich durch Migration bedingten Vielfalt

In der Anti-Bias-Bildung wird schon seit langem ein prozesshafter und kein homogener Kulturbegriff gefordert, um dadurch nationalisierende und ethnisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Pädagogen wie Auernheimer oder Leiprecht z.B. definieren Kultur als symbolische Repräsentation, als Bedeutungs- und Zeichensystem sowie als Handlungspraxis, die einzelne Menschen nicht völlig determiniert. Man kann sich den Menschenebenen nicht vorstellen als eine Marionette, die an den Fäden ihrer Kultur hängt. Individuen entwickeln immer auch ein besonderes Verhältnis zu ihrer Geschichte und zu ihren Zugehörigkeiten. Um die oben erwähnten Verengungen des Kulturbegriffs aufzubrechen und auch um die Exklusions- und Inklusionsmechanismen zu erläutern, bieten sich einige Zugangsweisen an, die ich hier kurz erläutern möchte.

Im Zusammenhang mit kulturellen Zuschreibungen und Unterscheidungspraktiken wie „Wir und die Anderen“ werden *Fremdheit* und *Andersheit* permanent hergestellt, konstruiert und befestigt. Dieser Konstruktionscharakter von Fremdheit, der im englischsprachigen Raum als „*Othring*“ bezeichnet wird, wurde vor allem durch die Beiträge der *Post Colonial Studies* eingeführt (wichtige Vertreter*innen sind Said, Bhabha, Spivak und Hall, zum „Schlüsselbegriff *Othring*“ vgl. Varela/Mecheril (2020), S. 42). Es scheint in unserer Gesellschaft ein gängiges Ordnungsschema zu sein, Menschen als nicht zugehörig zu identifizieren und sie auf etwas, das wir „Herkunft“ nennen, zu verweisen kann (siehe Abbildung 11: Die Fragen der Heimatliebe). Als Forscher und Praktiker frage ich mich immer, wie ich dieser Haltung kritisch begegne und diese Überschneidungen und diese Komplexität erforsche. Das ist nicht leicht zu beantworten, denn derzeit gibt es keine idealen Modelle, nach denen man vorgehen könnte. Die Idee ist gut, aber die Umsetzbarkeit ist sehr schwierig. Diverse soziologische Befunde oder Beiträge aus dem Bereich *Cultural Studies* gehen noch weiter gegen eine Fixierung auf die Migrations- und Kulturthematik vor. Sie richten sich allgemein auf aktuelle gesellschaftliche Differenzierungsprozesse und machen darauf aufmerksam, dass Vielfalt längst nicht mehr nur eine Konsequenz

von Migrationsbedingungen oder an diese geknüpft ist. Der Umgang mit unterschiedlichen Orientierungen in einer von einem globalen Referenzrahmen geprägten Gesellschaft ist letztendlich eine migrationsunabhängige Herausforderung. Soziokulturelle Vielfalt vor Ort ist mittlerweile ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags, den man nichtpermanent problematisieren müsste. Pragmatischer wäre es, an Situationen, Handlungen, Deutungen und konkreten Fragestellungen anzusetzen und nicht (nur) wert-, sondern handlungsorientierte Lösungen zu suchen.

2.4 Diskriminierungsmodell in Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen

Die der Anti-Bias-Bildung zugrunde gelegte Antidiskriminierungsperspektive geht über die Veränderungen einer abwertenden, reduzierenden oder normalisierenden Haltung hinaus. Sie geht ein auf die gesellschaftlichen Ein- und Ausschließungsmechanismen, macht auf die ungleichen Lebensverhältnisse aufmerksam und lädt die Akteure zur konkreten Handlung ein. Das Diskriminierungsmodell der Anti-Bias-Bildung vereint Perspektiven aus unterschiedlichen Disziplinen und Ansätzen in sich. Zentrale Disziplinen dabei sind Psychologie, Soziologie und Philosophie. Die Ansätze der Gender/Queer Studies, Critical Whiteness und Post-Colonial Studies stammen aus der sozialen Bewegungen und sind in der Anti-Bias-Bildungsarbeit integriert (Trisch 2013, S. 90 ff). Die lange Zeit praktizierte traditionelle „interkulturelle Arbeit“ konzentrierte sich vormals eher auf die ersten oben genannten Ebenen der Vorurteile. Die Anti-Bias-Bildung betont dagegen ALLE Ebenen der Diskriminierung: Vorurteile, Macht und Ideologie.

Unterdrückung findet zwischen Einzelnen statt, in der Nachbarschaft, zwischen verschiedenen Gruppen und zwischen Staaten. In ihr spiegeln sich tiefverwurzelte, negative Stereotype, Werte und Annahmen, die Menschen bestimmten Charakteristika zuordnen. Stereotypen, Werte und Annahmen bilden gemeinsam die Haltung eines Menschen. Macht in legitimen sozialen und kulturellen Strukturen, die mit einer negativen Haltung ausgeübt wird, führt zu Diskriminierung. Tief-sitzende, ständig praktizierte Diskriminierung führt dazu, dass eine Gruppe sich einer anderen überlegen fühlt und dies in einer Ideologie, wie z.B. dem Rassismus, legitimiert. Der Glaube an die Überlegenheit wei-

Während der Hauptschule sagte mir mein Klassenlehrer, ich solle lieber etwas Vernünftiges lernen und kein Praktikum in einem Architekturbüro machen, sondern lieber was als KFZ-Mechaniker suchen. Ich hab trotzdem in der 8. Klasse als Hauptschüler ein Praktikum in einem Architekturbüro gemacht. #MeTwo

Während der Fachhochschulreife sagte mir mein Klassenlehrer, ich solle lieber etwas Praktisches machen und kein Studium der Architektur beginnen. #MeTwo

Ich hab trotzdem Architektur und dann noch Stadtplanung hinterher studiert und mit Bestnote und Auszeichnung abgeschlossen. Alle beiden Studiengänge.

Während meines Architekturstudiums sagte mir mein Architekturprofessor, dass er mir ein Empfehlungsschreiben für ein Stipendium verfassen könne, aber er findet es schon abartig, dass mittlerweile jeder Affe (!) sich für ein Stipendium bewerben darf. Ich habe sein Empfehlungsschreiben abgelehnt. #MeTwo

Ich hatte das Glück, in den letzten Jahren mehrere Stipendien zu erhalten. Unter anderem von der Baden-Württemberg-Stiftung, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Robert-Bosch-Stiftung und vom German Marshall Fund of the United States.

Während des Kommunalwahlkampfs hat mir der damalige FDP-Fraktionsvorsitzende und dann spätere AfD-Stadtrat gedroht, wenn ich gewählt werde, dann würde er mir vom ersten Tag an „das Leben zur Hölle machen.“ Warum? Weil ich ihn auf Wahlkampfpodien entlarvt habe als das, was er ist. #MeTwo

Ich bin Stadtrat geworden, er wurde später wegen Veruntreuung von Fraktionsmitteln verurteilt. Mittlerweile ist er auch aus der AfD geflogen.

Was will ich damit sagen? Lasst Euch nicht, nie, niemals von Eurem Weg abbringen und träumt Eure Träume. Dieses Land ist unser Land und niemand hat das Recht, uns das abzusprechen. Wir werden für die Mehrheitsgesellschaft niemals dazugehören, aber wisst ihr was? Es ist mir mittlerweile egal! Denn meine Identität, meine Familie, meine Geschichte und meine Heimat werden sie mir nicht nehmen. Euch auch nicht. Niemals! Ganz egal was sie uns sagen.

(Mit freundlicher Genehmigung von Luigi Pantisano, Stadtrat für die Fraktionsgemeinschaft „Stuttgart Ökologisch Sozial“ (SÖS) in Stuttgart (Me-Two-Posting vom 22. Juli 2018 auf Facebook))

Abbildung 12: Niemals, nie sagen... oder die niedrige Erwartungen an die „Anderen“

Frage meiner damals fünfjährigen kleinen Tochter (die solche Fragen inzwischen nicht mehr stellt): „Papa, warum ist der erwachsene Mann so klein?“

Ein anderes Mal: „Warum hat die Dame so ein komisches Gesicht?“ Meine konstante Antwort, zusammengefasst, war stets: „Menschen sind halt unterschiedlich.“ Es ist nirgendwo niedergeschrieben, wie ein Mensch aussehen muss, um ein Mensch zu sein.

Solche Frage- und Antwort-Situationen und Alltagsgespräche sind wertvolle Momente, in denen sehr gut auf Vielfalt, Bilder und Ideologien der Überlegenheit, Normen und Definitionsmacht eingegangen werden kann. In diesem Fall über das Thema „physisch und geistig geforderte Menschen“.

Abbildung 13: Papa, warum ist der erwachsene Mann so klein?

ßer Menschen führt zu gewalttätiger Diskriminierung von Schwarzen. Eine Gewaltbeziehung, die von der Kolonialgeschichte geprägt ist und das Verhältnis zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden fortsetzt. Der Glaube an die männliche Überlegenheit führt zu persönlicher und institutionalisierter Diskriminierung von Frauen. Der Glaube an die Überlegenheit einer Religion führt dazu, die Unterdrückung anderer Religionen zu legitimieren. Für jede Organisation, die in nicht unterdrückender Weise arbeiten will, ist es notwendig, sich nicht nur ihre Verhaltensweisen und Strukturen genauer anzusehen, sondern auch die Werte, die jene bestimmen. Darauf aufbauend Best practice zu entwickeln, erfordert ein Offensein für die Umkehrung und Infragestellung herkömmlicher Sichtweisen und gewöhnlicher Handlungen. Es reicht nicht, eine „Gleichberechtigungsdimension“ zu bestehenden Formen hinzuzufügen. Es ist vielmehr notwendig, neue Paradigmen aufzubauen und neu zu beurteilen, was wir glauben zu wissen und wie dies auf unser Handeln wirkt. Erst dann können wir Best practice entwickeln. Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen basieren auf einem entsprechenden Diskriminierungsmodell, das im nachfolgenden Abschnitt dieses Kapitels beschrieben wird.

2.4.1 Ein holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus

Um Anti-Diskriminierungsmethoden entwickeln zu können, ist es notwendig, Diskriminierung holistisch zu definieren (siehe Abbildung 14: Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus/Sexismus Abbildung 15: Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus und Abbildung 16: Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Sexismus). Im Folgenden wird ein holistisches Diskriminierungsmodell bzw. eine Definition von Diskriminierung am Beispiel von Rassismus, repräsentativ für alle anderen Arten von Diskriminierungen wie Heterosexismus, Klassismus, Ableismus²⁸ etc. dargestellt. Es geht dabei um drei ineinander verschränkte Ebenen: die Ebene der Einstellung bzw. Haltung, die Handlungsebene (Macht zu handeln) und die ideologische Ebene (Glaube an der Überlegenheit einer Gruppe über eine andere) (vgl. Ohri, A. 2001; Ohri, A./Davies 1996).

2.4.1.1 Die Ebene der Einstellung/Haltung

Einstellung bzw. Haltung: Jede(r) trägt Stereotypen und Vorurteile in sich, die auf einer Verallgemeinerung über ganze Gruppen oder Kategorien von Menschen basieren und meistens negativ besetzt sind. In den 1960er Jahren konzentrierte sich die Analyse des Phänomens Rassismus auf dieses Gebiet. Die Theorie ging davon aus, dass die Angst vor dem Unbekannten die Wurzel für Rassismus sei. Mehr Aufklärung über Andere würde die Angst verringern. Dies war die Basis für multikulturelles Arbeiten. Multikulturalismus lässt außer Acht, dass der Rahmen, durch den Weiße die anderen Kulturen betrachten, nicht neutral ist. So bleibt dieser Rahmen immer von der weißen, christlichen Norm geprägt, die andere Kulturen vergleicht und sie als mangelhaft bewertet.

2.4.1.2 Die Ebene der Macht zu handeln

Die Ebene der *Macht zu handeln*: Diskriminierung kann als *Handlung* definiert werden, die auf der Grundlage von Stereotypen und Vorurteilen aufgebaut ist. Wir haben alle bestimmte Vorurteile in uns, sodass wir uns charakteristisch verhalten, wenn wir die Macht haben, nach den Vorurteilen zu handeln. Eine Institution kann Prioritäten erstellen, die (bewusst oder unbewusst) diskriminierende Wirkung haben.

In unserer Gesellschaft gibt es weit mehr Gelegenheiten, für einige Gruppen Macht auszuüben als für andere – aufgrund ihrer sozialen Zugehörigkeit, ihres Geschlechts, ihrer „Rasse“, ihrer (Nicht)Behinderung, ihrer sexuellen Orientierung etc. Was rassistische Diskriminierung in seinem Wesen von anderen Arten der Diskriminierung unterscheidet ist, dass sie in einer Ideologie von weißer Überheblichkeit begründet ist.

2.4.1.3 Die Ebene der Ideologie der Überlegenheit und Unterlegenheit

Die dritte Komponente von Diskriminierung (Rassismus) ist folglich die *Ideologie der Überlegenheit*. Ideologie kann als eine systematische Struktur von Gedanken, Gefühlen und Verhalten gesehen werden, die jeden Aspekt von Glauben und Erfahrung durchdringt. Ideologie wurzelt in der Kultur, wird durch das politische und soziale System institutionalisiert und durch Sprache, Medien, Bildung, Arbeitsprinzipien und Gesetzgebung aufrechterhalten. In Europa wird eine Ideologie in Bezug auf Rasse zwar nicht bewusst gelehrt oder vermittelt, sie ist aber ohne Zweifel eine Ideologie der „Überlegenheit der Weißen“. Es ist vielmehr eine Einheit von Glaubenssätzen, Werten und Sichtweisen, die uns vermittelt wird und uns einen oftmals unhinterfragten Rahmen bietet, durch den wir unsere Erfahrungen betrachten und bewerten. Eine der Konsequenzen der ungebrochenen Machtbe-

28 „Ableismus ...bezeichnet eine Diskriminierungspraxis gegenüber Menschen, denen körperliche und/oder geistigen „Behinderungen“ und/oder Einschränkungen zugeschrieben werden. Auf gesellschaftlicher Ebene werden soziale Ausgrenzungstendenzen und Vorurteile durch institutionalisierte Formen untermauert und gefestigt“. www.genderinstitut-bremen.de/glossar/ableismus.html (letzter Zugriff: 26.01.2019).

Ableismus, abgeleitet vom englischen Wort „Ableism“ bezeichnet den Glauben an die grundsätzliche Überlegenheit von vorübergehend Befähigten, das heißt nicht „behinderten“ Menschen gegenüber Menschen mit besonderen Bedürfnissen, d.h. „physisch und geistig geforderten Menschen“, die ideologisch verankert und fortgeschrieben wird.

ziehung von weißen über schwarze Menschen war, dass die Ideologie der weißen Überlegenheit Eingang in beide Kulturen fand. Von dieser Seite betrachtet, ist die Dynamik der ideologischen Komponente des Rassismus eine andere als jene des Vorurteils. Wenn eine Ideologie Fuß gefasst hat, formt sie Verhaltensweisen und Handeln. Es wird dann schwierig, zwischen Ideologie und Verhalten zu unterscheiden, denn eines wirkt aufs andere verstärkend. So wie die „Überlegenheit“ der Europäer unbewusst/bewusst verlief und oft noch verläuft, wird auch umgekehrt das Gefühl der „Unterlegenheit“ vor allem unbewusst weitergegeben und internalisiert. In der Film- und Werbebranche sind weiße Menschen noch oft die Norm, schwarze Menschen bleiben unterrepräsentiert. Die Technologie der Foto- und Filmproduktion ist vor allem auf weiße Menschen ausgerichtet. Technik ist nicht neutral.

Ideologische Macht

Die Unterdrückungs-Ideologie wird aufrechterhalten u.a. durch Privilegien, Desinformation und eine Kultur des Schweigens.

Beispiele für Privilegien

Weißer Einwander*innen in Südafrika wurden als Siedler bezeichnet, Einwander*innen aus Afrika, Asien, Lateinamerika in Europa hingegen als Migrant*innen. Niemand würde in Afrika, Asien oder Lateinamerika lebende Europäer*innen als solche bezeichnen. So berichtet das ZDF etwa über „Deutsche Auswanderer“.²⁹

Beispiele für Desinformation

Während uns durch die Medien vor allem Bilder von bedürftigen, armen Menschen dunkler Hautfarbe gezeigt werden (Hungerkatastrophen), wird der Aspekt der gegenseitigen Abhängigkeit vollkommen verschwiegen. So zum Beispiel der Umstand, dass die wichtigsten Rohstoffe aus den sogenannten Entwicklungsländern kommen; dass jährliche Pensionen in Deutschland gar nicht ohne die Existenz von Millionen von Migrant*innen und der Steuer, die sie an den Staat zahlen, ausbezahlt werden könnten.

Beispiele für Kultur des Schweigens

Entwicklungsorganisationen, die Freiwillige entsenden, wie z.B. im Rahmen von „weltwärts“, schicken „Freiwillige“ jährlich in die Länder des globalen Südens, wo sie vor Ort von der lokalen Bevölkerung gratis versorgt und betreut werden³⁰. Dieser Beitrag wird von Organisationen im Norden verschwiegen oder mit der „Großzügigkeit“ und „Gastfreundschaft“ der Einheimischen begründet.

²⁹ Vgl. die Serie in der ZDF-Mediathek: www.zdf.de/dokumentation/37-grad/erklaerstueck-auswandern-102.html (letzter Zugriff 17.10.2018). In der Serie geht es um im Jahr 2015 „ausgewanderte“ Deutsche (ca. 138.273): Welche Beweggründe hatten sie? Wie bereitet man sich auf einen solchen Schritt vor? Eine der zentrale Antworten ist: „Neue Ideen... den Horizont erweitern“. Die Berichte über die Menschen, die aus „Afrika“ oder „Asien“ hier herkommen, fallen deutlich negativer aus („Keine Aussichten in ihren Ursprungsländern) bis düster (wegen „Sozialhilfe“, Asyltourismus).

³⁰ Seit „weltwärts“ 2008 durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ins Leben gerufen wurde, sind rund 34.000 Freiwillige ausgesandt. Quelle: www.weltwaerts.de/de/ (letzter Zugriff: 27.08.2018).

2.5 Graphische Darstellung des holistischen Diskriminierungsmodells³¹

Handout 1

DISKRIMINIERUNGSMODELL am Beispiel von Rassismus und Sexismus

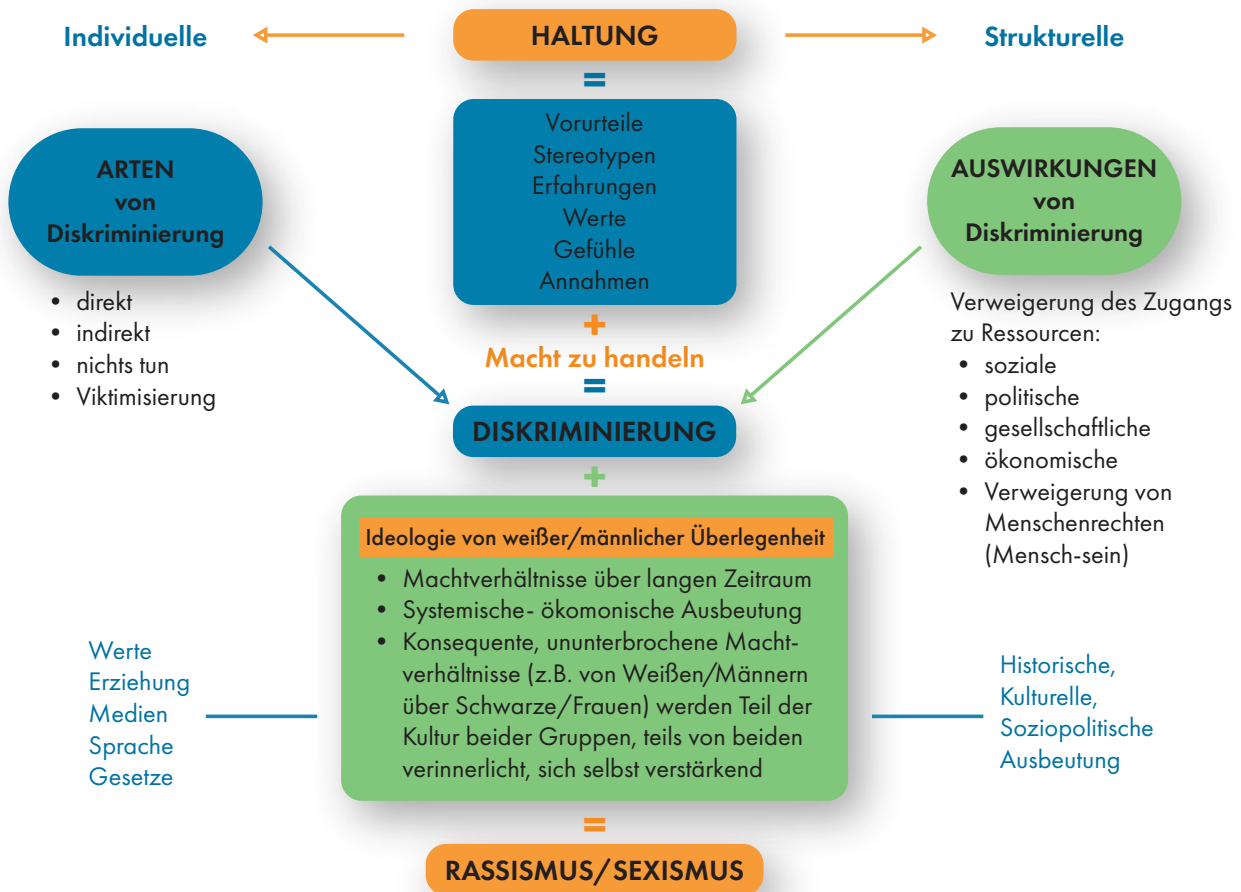


Abbildung 14: Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus/Sexismus

³¹ Angelehnt an unveröffentlichte Vorlagen der Anti-Rassismus-Fortbildungen als Teil des Projekts „Anti-Racism Training for Trainers for Provincial Departments of Education“ der Südafrikanischen Menschenrechtskommission und des Centre for Anti Racism and Anti Sexism – gefördert von der Stiftung für Menschenrechte (März bis September 2000). Vgl. auch die weitere ausführliche Quellenbeschreibung in Fußnote 83.

2.5.1 Graphische Darstellung der holistischen Definition von Rassismus

Handout 2

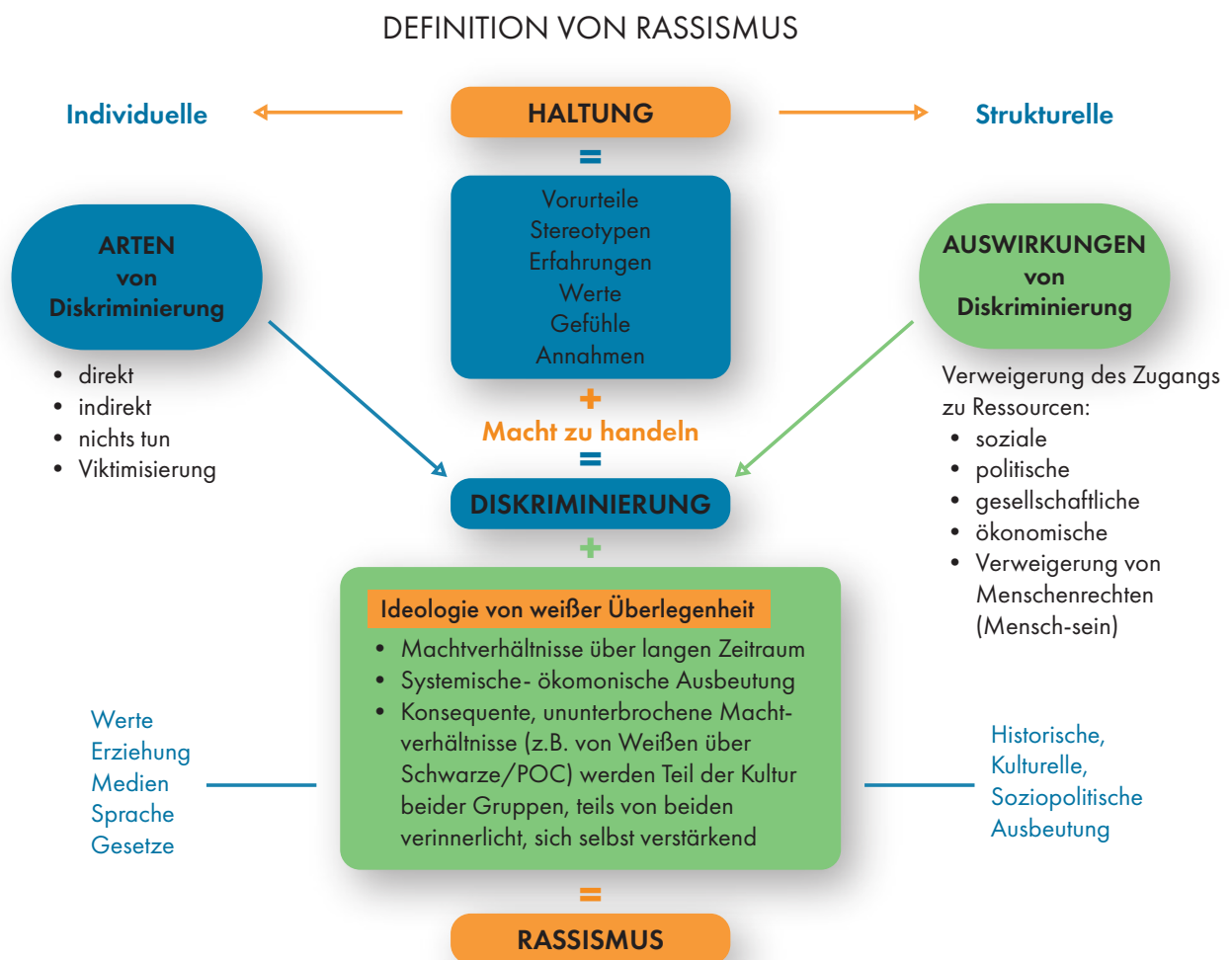


Abbildung 15: Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus

2.5.2 Graphische Darstellung der holistische Definition von Sexismus

Handout 3

DEFINITION VON SEXISMUS

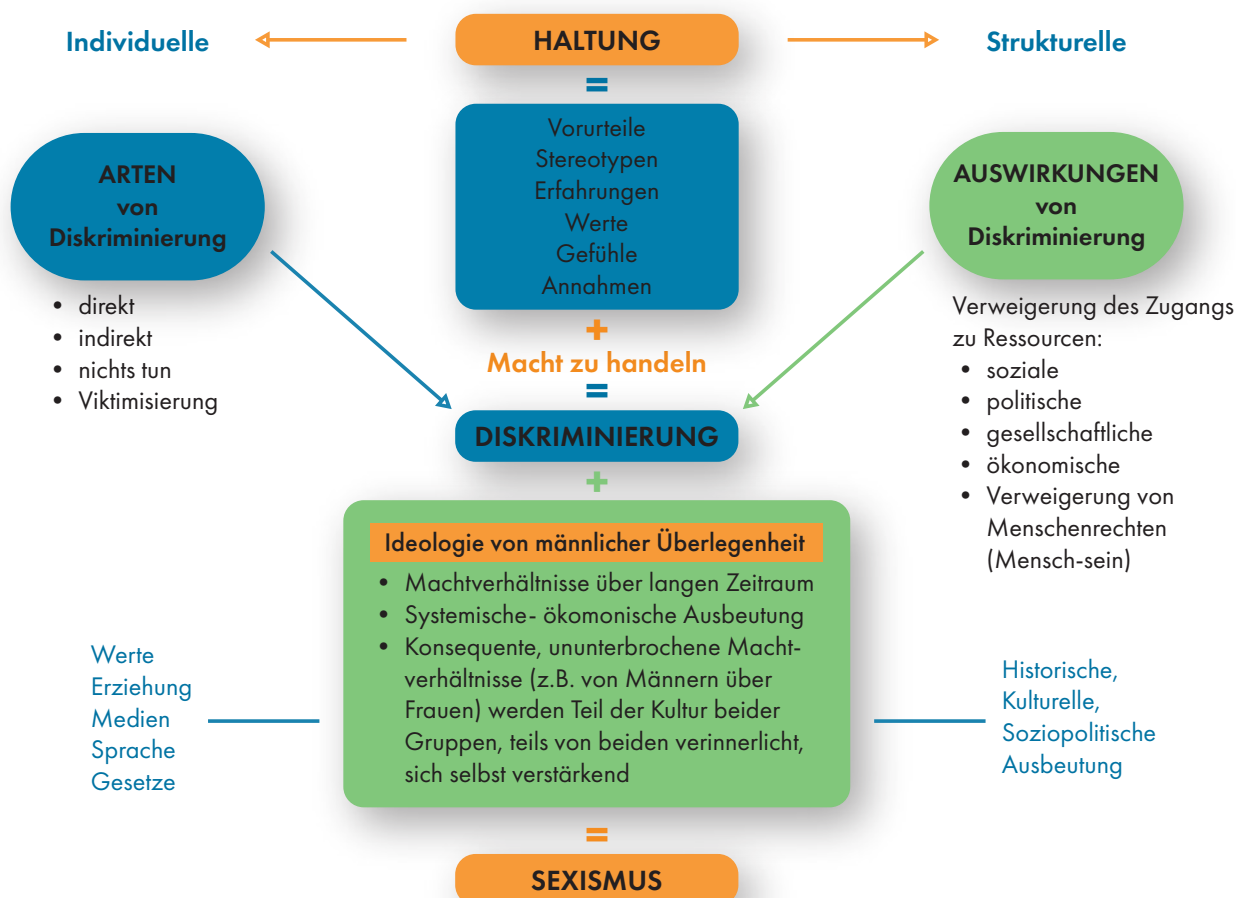


Abbildung 16: Holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Sexismus

2.5.3 Arten von Diskriminierung³²

Rassismus und Sexismus sind nicht die einzigen Diskriminierungsformen. Dysfunktionale Machtungleichheiten ergeben sich in multipler Art und Weise und führen zu Prozessen der Exklusion bzw. Inklusion (vgl. Batts 2017:6ff).

Tabelle Nr. 1 stellt diese verschiedenen Arten von Unterdrückungen dar:

³² Häufig werden in der Alltagssprache die Begriffe „Formen“, „Arten“ und „Ebenen“ von Diskriminierung gleichbedeutend verwendet. Hier jedoch sind die „Arten von Diskriminierung“ (Diskriminierung aufgrund bestimmter Merkmale – wie in Tabelle 6 aufgelistet) von „Formen bzw. Ebenen von Diskriminierung“ (Direkte, Indirekte, Institutionelle und Strukturelle) zu unterscheiden. Der englische Ausdruck „Forms of Discrimination“ wird auf Deutsch als „Arten von Diskriminierung“ übersetzt. Einen sehr guten Überblick der „Formen“ von Diskriminierung ist hier zu finden: www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/diskriminierungsverbot/konzept/formen/ (letzter Zugriff 29.11.2019).

Handout 4

Form der Unterdrückung	Eigenschaft	Historisch/Traditionell inkludierte Gruppen	Historisch/Traditionell exkludierte Gruppen
Rassismus	Rasse/Klasse/Ethnizität	Weißer	People of Color (PoC) ³³
Klassismus	Sozio-Ökonomischer Status	Mittel- und Obersicht	Unterschicht
Elitismus	Grad der Bildung Platz in der Hierarchie	Formale Bildung Manager, Vorstände, Fakultät	Informale Bildung Sachbearbeitung
Sexismus	Gender	Männer	Frauen/Transgender
Genderismus	Gender-Identität/ Gender Ausübung (Ausdruck/Ausübung)	Cisgender ³⁴ ; Erscheinung und Verhaltensweise sind in Kongruenz mit dem binären Gender-System	Transgender; genderunkonform; queer; androgyn
Heterosexismus	Sexuelle Orientierung	Heterosexuelle	Gay, Lesbisch, Bisexuelle, Pan- sexuelle, Asexuelle, Queer, Fragend, Fragestellend... (Engl: Questioning) ³⁵
Religiöse Unterdrückung, Antisemitismus	Religion	Christen	Muslimen, Juden, Christen, Agnos- tiker, Hindus, Atheisten, Ronjas, Spirituelle, Kirche Jesus Christi der Heiligen der letzten Tage, Zeugen Jehovas, Pagan...
Militarismus	Militärischer Status	Erster und Zweiter Welt- krieg, Golfkrieg-Veteranen	Vietnam, Irak, Afghanistan Veteranen, Pazifisten
Ageism (Englisch für Altersbedingte Diskriminierung)	Alter	Junge Erwachsenen Erwachsene	Senioren (50 plus, juristisch gesehen) Kinder
Ableismus ³⁶	Physische, geistige, emotionale und Lern- fähigkeit	Momentan leistungsfähig (able-bodied)	Menschen mit einer physischen, geistigen, emotionalen und/oder Lernherausforderung
Xenophobie	Migranten/Geflüchtete	„Hier“ (in Deutschland) Geborene	Migranten/Geflüchtete/Neu Angekommene
Linguistische Unterdrückung	Sprache	Deutsche (Deutschspre- chende/Deutsch als Mutter- sprache)	Deutsch als Zweitsprache/Nicht- Deutsche

Tabelle 1: Arten von Diskriminierung*Quelle: Angelehnt an Batts 2017, 6ff.*

33 People of Color / Menschen of Color ist „eine internationale Selbstbezeichnung von/für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Der Begriff markiert eine politische gesellschaftliche Position und versteht sich als emanzipatorisch und solidarisch. Er positioniert sich gegen Spaltungsversuche durch Rassismus und Kulturalisierung sowie gegen diskriminierende Fremdbezeichnungen durch die weiße Mehrheitsgesellschaft.“ Quelle: Amadeu-Antonio-Stiftung, Glossar: Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit 2014, www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/juan-faecher.pdf (letzter Zugriff: 12.12.2018) nach Amnesty International, „Glossar für diskriminierungssensible Sprache“.

34 Cisgender (lat. cis- „diesseits“ und engl. gender „Geschlecht“) ist das Gegenteil von Transgender (lat. trans- „jenseitig“, „darüber hinaus“), bezeichnet also Menschen, deren Geschlechtsidentität mit ihrem körperlichen Geschlecht übereinstimmt. Dies trifft auf die allermeisten Menschen zu, Cisgender ist also der entsprechende Fachausdruck.

35 Questioning: Als questioning (englisch, ‚fragend‘) können sich Menschen bezeichnen, die (noch) kein passendes Label gefunden haben, das ihre Sexualität oder Geschlechtsidentität passend beschreibt. Menschen, die sich als questioning oder fragend identifizieren, sind ein fester Bestandteil der queeren Community. Quelle: <https://queer-lexikon.net/wp/2017/06/08/questioning/> (letzter Zugriff: 27.08.2018). Demnach wurde in der letzten Zeit, das Q im Acronym LGBTQI als queer oder ‚questioning‘ (Lesbian, Gay, Bi-sexual, Transsexual, Queer/Questioning, Intersexuell) bezeichnet.

36 vgl. Fußnote 28.

2.6 Moderne Exklusion und internalisierte Exklusion: Ein Modell zur Bekämpfung von vermeidbaren Vielfalts- und Inklusionsfehlern

Haltung, Macht und Ideologie gehören, wie oben beschrieben, zu den im Diskriminierungsmodell beschriebenen Arten von Diskriminierung. Es gibt aber noch einen weiteren wesentlichen Aspekt, der zur Aufrechterhaltung von ungleichen Machtverhältnissen beiträgt: die moderne und die internalisierte Exklusion (Batts 2017: 7ff). Dieser Aspekt unterscheidet den Anti-Bias-Ansatz deutlich von anderen Antidiskriminierungs-Ansätzen.³⁷

Batts (2002; 2017; vgl. auch Derman-Sparks/Edwards, 2012:25-27) entwickelte ursprünglich das Modell des „modernen Rassismus“ und der „internalisierten Unterdrückung“. 2017 überarbeitete Batts das Modell und ersetzte es durch moderne Exklusion und internalisierte Exklusion: „Ich verwende den Begriff Exklusion, weil er der inklusivere Begriff ist bezüglich aller unterschiedlichen Arten und Weisen von Machtungleichheiten und weil er zeigt, wie sich diese Machtungleichheiten auf Menschen und Systeme unterschiedlich auswirken“ (siehe Batts 2017:7. Im Original: *“I am using exclusion as it is a more inclusive term regarding all the ways in which power imbalances differently affect people and systems”*). Weiterhin hat Batts die Begriffe „Rassismus“ und „Unterdrückung“ den veränderten Diskursen der „Inklusion“ und „Exklusion“ angepasst. So kann man neben dem Rassismus auch andere Formen von Diskriminierung in den Fokus stellen. Dieses Modell beinhaltet sowohl ungewollte Diskriminierung als auch neue Rechtfertigungen für anhaltende Diskriminierung. Im Hintergrund steht die Annahme, dass eine Gesellschaft, die auf Ungleichheit basiert, die Menschlichkeit aller beeinträchtigt, dass also weder Privilegierte noch Diskriminierte „bessere“ Menschen sind.

2.6.1. Erscheinungsformen moderner Exklusion

Alle Formen von „traditionellem“, offenem Rassismus betrachten schwarze Menschen und PoC als minderwertiger als weiße Menschen. Moderne Exklusion bezüglich der Ethnizität meint die Zuschreibung von „nicht mit der ethnischen Herkunft oder Hautfarbe begründet“ für Verhaltensweisen (*“non-race related reasons”*), die Schwarzen und anderen traditionell exkludierten Gruppen weiterhin den gleichen Zugang zu Ressourcen verweigert. „Moderne Exklusion“ beschreibt daher Formen von subtilen oder versteckten Vorurteilen, die zur Rechtfertigung von Diskriminierung führen. Während „traditioneller“ Rassismus rassifizierte oder ethnisierten³⁸ Menschen eine inhärente Überlegenheit und Unterlegenheit zuschreibt, artikuliert sich moderne Exklusion durch der Bevorzugung der „eigenen“ Gruppe mit ähnlichen Werten und nicht durch eine Abneigung gegenüber „Anderen“. Ausdrucksformen sind zum Beispiel die übermäßige Betonung kultureller Unterschiede zwischen rassifizierten oder Gender-Gruppen oder die Überzeugung, dass die traditionell unterdrückten Gruppen unverdiente Vorteile hätten, etwa durch Anti-Diskriminierungsmaßnahmen wie positive Maßnahmen (*“affirmative action”*) oder die Frauenquote. Moderne Exklusionsmechanismen veranschaulichen wie – trotz angeblicher weitgehender Gleichheit – rassistische Vorurteile und Handlungen vorkommen und gerechtfertigt werden. In dem Sinne sind moderne Exklusion und internalisierte Exklusion ähnlich zu verstehen wie die Konzepte des „Neo-Rassismus“ oder des „kulturellen Rassismus“ in den Sozialwissenschaften.

Eine anderes Konzept von „moderner Exklusion“ ist die „internalisierte Dominanz“: die Art und Weise, in der unsere Gefühle und Handlungen durch eine lebenslange Erfahrung der Privilegierung und der Möglichkeit, Andere zu diskriminieren, geformt werden. Dieses Modell basiert nicht auf einer bestimmten Theorie, sondern auf den üblichen Erscheinungsformen oder Verhaltensmustern (siehe Tabelle 2) von „moderner Exklusion“ und „internalisierter Exklusion“. Internalisierung ist hier nicht strikt in psychologischer Hinsicht zu verstehen, sondern als eine breitere, soziale Sichtweise: die unterdrückte Person muss nicht unbedingt ihre Minderwertigkeit oder Unterlegenheit glauben. Aber kontinuierlich Vorurteilen und Diskriminierung ausgesetzt zu sein, zwingt die Personen, Strategien für den Umgang mit solchen Diskriminierungen zu entwickeln, die sich eventuell internalisieren. Eine gängige Strategie ist es, die Diskriminierung und die schlechte Behandlung zu ignorieren bzw. zu bagatellisieren. Viele dieser Strategien sind kurzfristig hilfreich und zum Teil notwendig, aber sie wirken längerfristig kontraproduktiv, da sie die Diskriminierung ermöglichenden und dysfunktionalen Machtungleichheiten nicht in Frage stellen.

2.6.2 Internalisierte Unterdrückung/Internalisierte Exklusion

Irgendwann wird es für die Unterdrückten unerträglich schwierig, nicht an die über sie verbreiteten Fehlinformationen zu glauben und diese Fehlinformationen nicht zu internalisieren. Internalisierte Exklusion ist daher die Aufnahme (*incorporation*) von systemischer Unterdrückung, von negativen oder begrenzenden Botschaften bezüglich der eigenen Person. Betroffene definieren sich in der Folge als in ihrer Einzigartigkeit minderwer-

37 In Critical-Whiteness-Workshops z.B. geht es zwar oft auch um verinnerlichte Dominanz, es fehlt aber meistens ein praxisnahes und einfaches Modell wie das in Anti-Bias.

38 Durch den Begriff Rassifizierung bzw. Ethnisierung (Gr. *étnos* dt. [fremdes] Volk') bezeichnet die Wissenschaft eine Vorgehensweise, bei der Personen wegen ihrer Herkunft, ihres Aussehens oder ihrer Lebensgewohnheiten einer vermeintlich homogenen sozialen Gruppe zugeordnet werden, vor allem im Zusammenhang mit Einwanderung (Migration).

tig oder ‚anders‘ – in einer ungesunden, unnützen Art und Weise. So wie sich die Formen des Rassismus ändern, ändern sich auch die Reaktionen von PoC darauf. Die überwiegend auftretenden Formen von internalisierter Exklusion haben ihre Ursprünge in konkreten Situationen und sind zum Teil notwendig für das physische oder psychologische Überleben bzw. den Selbstschutz der Betroffenen³⁹.

2.6.3 Verhaltensmuster von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion

Dieses Modell der modernen, subtilen und „nicht intendierten“ Exklusion ist besonders relevant für professionelle Entwicklungsprozesse, für alle Arten von Hilfsprofessionen. „Professionelle“ meinen es oftmals gut. Aber sie agieren aus der Machtposition des ungerechten Systems heraus. Und das macht es ihnen schwer, die systemische Diskriminierung zu verhindern. Nachfolgend werden die fünf Verhaltensmuster (vgl. Batts, ebd.: 26) der Modernen Exklusion und Internalisierten Exklusion aufgelistet (siehe Tabelle 2: Verhaltensmuster von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion):

- Dysfunktionale/lähmende Hilfe = Hilfe, die keine (nachhaltige) Hilfe ist;
- Verleugnung der eigenen Verantwortung, auch „Das Opfer beschuldigen“ genannt, wobei der Fokus von der Unterdrückung auf das Verhalten der Unterdrückten gerichtet wird;
- Distanzierte, nicht angemessene oder nicht gleichberechtigte Kontakte;
- Verleugnung von Unterschieden (bzw. Verleugnung der eigenen Herkunft bei internalisierter Exklusion) und
- Verleugnung der Bedeutung von Unterschieden (die beiden letzten Punkte werden auch „Farbenblindheit“ genannt).

Handout 5

Moderne Exklusion	Internalisierte Exklusion
Lähmende/Dysfunktionale Hilfe anbieten (<i>Disabling Help</i>)	Suche nach lähmender/dysfunktionaler Hilfe
Verleugnung von eigener Verantwortung	Verleugnung von eigener Verantwortung
Distanzierte/keine angemessene, gleichberechtigte Kontakte	Distanzierte/keine angemessene, gleichberechtigte Kontakte
Verleugnung von Unterschieden	Verleugnung eigener Herkunft
Verleugnung der Bedeutung von Unterschieden	Verleugnung der Bedeutung von Unterschieden

Tabelle 2: Verhaltensmuster von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion
(angelehnt an Batts, ebd.)

2.6.3.1 Beispiele für das Verhaltensmuster von Moderner Exklusion/Internalisierter Exklusion

Ein Beispiel für „moderne Exklusion“ ist die „lähmende/dysfunktionale Hilfe“. Eine Handlungsbeispiel, das Batts dafür verwendet: Eine „weiße“ Lehrerin, die ernsthaft versucht, ihren PoC (*People of Color*)-Studenten zu helfen, weil diese Opfer von systemischer Unterdrückung sind. Die „dysfunktionale Hilfe“ dabei ist, dass die Lehrerin die PoC-Studierenden unterschätzt und sie für weniger leistungsfähig hält als ihre weißen Studierenden. Obwohl die Lehrerin sehr sympathisch und hilfsbereit ist, ist sie trotzdem rassistisch in ihrer Haltung und Handlung, weil sie die Schwarzen und PoC-Studierenden irgendwie für minderwertig hält. Der strukturelle Rassismus im Schulsystem verstärkt diese Verhaltensweise, da die Lehrer*innen oft überwiegend weiße sind und schwarze und PoC-Menschen nur als Schüler*innen, d.h. in einer untergeordneten Position kennt. Schwärzer-Dutta (vgl. Schwärzer-Dutta 2017) schildert aus ihrer eigenen Erfahrung mit der Arbeit im Bereich der Ausbildung von Geflüchteten, wie die strukturellen und individuellen Ebenen von Diskriminierung interagieren: Momentan gibt es viele Programme, um junge Geflüchtete in das deutsche Berufsausbildungssystem zu integrieren. Manche Programme bieten gute Möglichkeiten/Perspektiven an, während andere nur Ausbildung in schlecht bezahlten Jobs ermöglichen. Trotzdem spielen diese Programme eine wichtige Rolle im Kontext von Unterdrückungsstrukturen, denn eine Ausbildung verhindert, theoretisch, die Abschiebung.⁴⁰

39 Bell, „Risks“; Akbar, N (1984): *Chains and Images of Psychological Slavery*. New Jersey.; Lipsky, S. (1978): *Internalized Racism*, Seattle; Fanon, F. (1996): *The Struggle for Inner Freedom*, Part 2., In: *Free Associations* 6:18(1966):205-34.

40 Leider stimmt das nicht immer. Als ich dies schrieb, schob Bayern gerade mehrere „gut integrierte“ afghanische junge Menschen ab, trotz ihrer laufenden Ausbildung in Deutschland. Resultat war, dass mehrere junge Afghanen und andere Migrant*innen untertauchten und in die Illegalität getrieben wurden. www.tagesschau.de/inland/abschiebungen-afghanistan-119.html

Viele junge Geflüchtete in solchen Ausbildungsprogrammen wünschten sich, sich weiter zu qualifizieren, ggfs. auch an der Universität. Manche wollten einen Beruf ausüben und Geld verdienen. Aber die Arbeits- bzw. Ausbildungszeitabläufe sind nicht auf die Lebensrealitäten und Wünsche der Auszubildenden zugeschnitten. Die Ausbilder sind oft zerrissen zwischen der Erwartung der Dankbarkeit von Seiten der Auszubildenden und Schamgefühlen, da die wissen, dass das Programm nicht zu den Wünschen der jungen Geflüchteten passt. Manche Auszubildenden nutzten solche Schuldgefühle aus und spielen kulturelle Stereotype aus, indem sie so z.B. ihre Abwesenheiten rechtfertigen. Niemand spricht das offensichtliche Problem an, noch sucht jemand nach Wegen für vielversprechende Karrieren für die Lernenden.

Manchen der oben erwähnten Studierenden/Lehrlingen war es gelungen, kurzfristig das System, welches sie unterdrückt hat, auszunutzen durch Ausspielung ihrer ihnen zugeschriebenen stereotypisierten Rollen. Solche Verhaltensweise führen längerfristig dazu, dass das System unberührt bleibt. Ähnliche Dynamiken werden von Batts als „internalisierte Exklusion“ bezeichnet. Dabei sollte man Acht geben, solche Verhaltensweisen auch so zu etikettieren, denn wie das Beispiel oben offenbart, hat die Zielgruppe der Unterdrückung oft keine anderen Möglichkeiten. „Im System mitspielen“ kann oftmals eine Notwendigkeit sein, um zu überleben. Ein weiteres Beispiel aus der Erwachsenenbildung: Ein Kursteilnehmer in einem Berufsorientierungskurs gibt die Kommunikation mit einem potenziellen Arbeitgeber ab an die Trainerin mit der Haltung: „Soll sie das machen, sie kann das eh besser“. Die Trainerin stimmt dem zu, weil sie denkt, dass sie dem Jugendlichen eine weitere Ablehnungserfahrung ersparen möchte.

Ein anderer Ausdruck moderner Exklusion ist das Modell „Schulduzuweisung an die Benachteiligten“. Hier werden strukturelle Bedingungen zu individuellem Versagen umgedeutet (vgl. Fleischer, ebd.). Ein Beispiel: Anerkannte Flüchtlingen, die Schwierigkeiten haben, bezahlte Arbeit zu finden, hören von Politiker*innen allein den Hinweis, sie müssten sich doch nur richtig anstrengen, ohne zu berücksichtigen, dass die Zahl der ausgeschriebenen Stellen diejenige der Arbeitsuchenden bei weitem übersteigt – und abgesehen von vielen Vorbehalten von Arbeitgebern Migrant*innen gegenüber. Verinnerlichte Dominanz kann sich aber auch darin äußern, dass die Hintergründe und Auswirkungen von Diskriminierung ausgeblendet, geleugnet oder nicht verstanden werden. Dies kann dazu führen, dass Diskriminierung legitimiert wird und sich bei diskriminierten Gruppen ein Unverständnis oder eine Leugnung der Auswirkungen von Unterdrückung äußert, wenn etwa durch Aggressionen gegenüber noch stärker benachteiligten Gruppen die eigene Gruppe aufgewertet werden soll (vgl. Schmidt 2009, S. 90). Die Auseinandersetzung mit moderner Exklusion und internalisierte Exklusion, wie dies die Anti-Bias-Bildung ermöglicht, unterstützt ein tieferes Verständnis von Verhaltensweisen, die zur – oftmals unbewussten – Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen führen.

2.6.4 Kreislauf der Unterdrückung und Sozialisation: Das Zusammenwirken von moderner Exklusion und internalisierte Exklusion

Die Verhaltensmuster (siehe Tabelle 2) der Modelle moderne Exklusion/verinnerlichte Exklusion greifen auf Seiten der Privilegierten und auf Seiten der Diskriminierten ineinander und tragen auf subtile Weise dazu bei, dass die Verhältnisse so bleiben, wie sie sind (siehe Abbildung 17).

Handout 6

Kreislauf der Unterdrückung und Sozialisation

Um Moderne Exklusion und das Zusammenspiel von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion sichtbar zu machen, wurde folgendes Schaubild erstellt:



Quelle: Eigene Darstellung nach Seminarnotizen und Protokollen bei einer Fortbildung und einem Austausch mit Beryl Hermanus (vom ELRU, Johannesburg) in Berlin 2001.

Grafik-Layout: Jürgen Christ

Abbildung 17: Kreislauf der Unterdrückung und Sozialisation

2.6.5 Anti-Diskriminierung – Eine Perspektive aus der Transaktionsanalyse

Die Perspektive der Transaktionsanalyse (TA) (vgl. Batts 1982; 1983; siehe unten Abbildung 18) veranschaulicht ebenfalls hilfreich den Unterschied zwischen modernem Rassismus und klassischem Rassismus. Dieses Modell hat sich in meinen Workshops als sehr hilfreich erwiesen, um den Teilnehmenden ihre internalisierten „Bilder“ und „Annahmen“ über die Anderen, teils auch aus ihrer früheren Kindheit, bewusst zu machen. Hier gilt aber anzumerken: Rassismus und andere Formen von Diskriminierungen sind nicht auf „Lernprozesse“ zu begrenzen. Lernen ist hier zu verstehen als eine Art „Weitergeben“ und „Erben“. Sonst läuft man Gefahr, diskriminierende und sozial konstruierte, komplexe Prozesse zu „psychologisieren“. Diskriminierung hat immer, neben den hier erwähnten psychologischen, auch eine gesellschaftspolitische Komponente in sich.

Das Modell der Transaktionsanalyse wurde entwickelt vom Psychoanalytiker Eric Berne (vgl. 2015) und ursprünglich veröffentlicht in 1961 in seinem Werk „Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry“. Es wird oft angewandt, um Konflikte bzw. Kommunikationsstörungen zu verstehen und zu entschärfen. Eric Berne beobachtete im Rahmen seiner Forschungen, dass sich das menschliche Verhalten und somit auch die Kommunikation in verschiedene Zustände unterteilen lässt, zwischen denen der Betroffene hin- und herwechselt. Diese sogenannten „Ich-Zustände“ speisen sich jeweils aus unterschiedlichen Erinnerungen, Emotionen und Wünschen und beeinflussen die Denkweise des Akteurs. Erkennbar sind sie deshalb sowohl an verbaler Kommunikation, an dem, was gesagt wird, als auch an nonverbaler Kommunikation: u.a. an Gestik, Intonation und Mimik. Um den Prozess der Kommunikationsanalyse und der Einteilung dieser unendlich vielfältigen Ich-Zustände zu vereinfachen, entwarf Berne drei Kategorien (siehe Abbildung 18):

- **Das Eltern-Ich**
- **Das Erwachsenen-Ich**
- **Das Kind-Ich**

Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich, Kind-Ich: Was beinhalten diese drei Zustände?

Das Eltern-Ich: korrigieren, zurechtweisen, bevormunden. Eric Berne behauptete, dass jeder Mensch, egal in welchem Alter, **seine Eltern in sich trage**. Menschen imitieren automatisch das Verhalten ihrer eigenen Eltern, oder auch von Vorbildern generell. Das heißt, sie **korrigieren, weisen zurecht, bevormunden und bemuttern**. All diese Verhaltensweisen bzw. Kommunikationszüge fallen für Berne unter die Kategorie des **Eltern-Ichs**.

Das Kind-Ich: trotzig, albern, emotional-verspielt. Im Kontrast dazu bewahrt jeder Mensch aber auch das Kind in sich. Wenn ein Akteur herumalbert, trotzig ist, naiv, phantasievoll oder auch unsicher, dann bewegt er sich in dem Bereich des **Kind-Ichs**.

Das Erwachsenen-Ich: sachlich, respektvoll, konstruktiv, rational. Dieser Zustand ist die Basis für eine objektive, wohlüberlegte und respektvolle Kommunikation, wie man es von einem reifen Erwachsenen erwarten würde.

Jede menschliche Handlung, so Berne, entspringt also einer dieser drei Kategorien. Für die Transaktionsanalyse ist es nun von essenzieller Wichtigkeit, die **Motivation eines Menschen anhand dieser Zustände besser beurteilen** zu können. Oft fühlen sich Menschen von ihrer Umgebung alleine gelassen, ihre Annäherungsversuche an andere scheitern, ihre Unsicherheit wächst. Für die Lösung derartiger Probleme ist die TA eine große Hilfe, denn sie bietet Verständnishilfen für das eigene Kommunikationsverhalten, aber auch für das Verstehen anderer.

„Trübung“ vs. klassische und moderne Exklusion

Eine Trübung ist der Teileinschluss eines Ich-Zustandes in einen anderen. Enttrübung bedeutet die Wiederherstellung der Ich-Zustandsgrenzen durch Enttrübungsarbeit. Dabei werden Inhalte an den Ort ihrer Herkunft zurückverwiesen. Enttrübung bedeutet praktisch: Aufhebung bestehender Irrtümer, realitätseinschränkender Glaubenssätze und Vorurteile. Es führt zurück zu realitätsgerechter Wahrnehmung.

Das Konzept der Trübung bietet einen hilfreichen Rahmen, um modernen Rassismus und klassischen Rassismus zu unterscheiden und zu verstehen. Klassische Exklusion (in diesem Fall Rassismus) ist angelernt. Es ist eine Trübung der Eltern- und Erwachsenen-Zustände: eine Eltern-Erwachsene-Voreingenommenheit (siehe Abbildung 19a). Diese Voreingenommenheit ist angelernt und findet statt, wenn ein Individuum falsche Informationen als Fakten präsentiert, basierend auf Werten und/oder Haltungen, welche sie in ihrem Eltern-Status akquiriert hat, ohne Fortführung im Erwachsenen-Ego-Status.

Wie die Transaktionsanalyse weiter aufzeigt, wird die Eltern-Erwachsenen-Trübung oft von einer Trübung des Erwachsenen-Zustands durch den Kind-Zustand begleitet und äußert sich auch als (wahnhafter) Angstzustand (*phobia*) oder Täuschung (*delusion*). Täuschungen bzw. Wahnvorstellungen oder ungerechtfertigte (*unwarranted*) emotionale Reaktionen werden als Fakten präsentiert und sind die Basis für moderne Exklusion (siehe Handout 5). Die Denkweise des erwachsenen Egos vermischt sich mit Ansichten aus der Kindheit. Es sind Fantasien, gestützt durch Gefühle, die als Fakten fungieren. Sie werden von Rationalisierungsprozessen aufrechterhalten, die sich auf scheinbare Fakten stützen, welche aber selbst gefühlsbasiert sind und dennoch für wahr gehalten werden. Zum Beispiel: Als Kind fürchtete ich mich vor schwarzen Männern und nun halte ich alle schwarzen Männer für gefährlich. Ich zitiere alle Gewaltereignisse schwarzer Männer und ignoriere gewalttätige weiße Männer und die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit schwarzer Männer friedlich ist. Solche (rassistischen) Wahnvorstellungen oder emotionalen Desinformation können durch gleichberechtigte, langanhaltende Beziehungen mit schwarzen Menschen hinterfragt werden.

Handout 7

- P Parent ego-state** (Das Eltern-Ich) Mein Verhalten, meine Denkweise und Gefühlsmuster sind „Kopien“ meiner Elternteile oder die einer andere wichtige Bezugsperson.
- A Adult ego-state** (Das Erwachsenen-Ich) Mein Verhalten, meine Denkweise und Gefühlsmuster sind Reaktionen auf momentane Geschehnisse um mich herum, wobei ich für mich verfügbare Ressourcen als Erwachsener einsetze.
- C Child ego-state** (Das Kind-Ich) Hier kehre ich zu meinem Verhalten, meiner Denkweise und meinem Gefühlsmuster aus der Kindheit zurück.

Abbildung 18: Eric Bernes drei „Ich-Zustände“

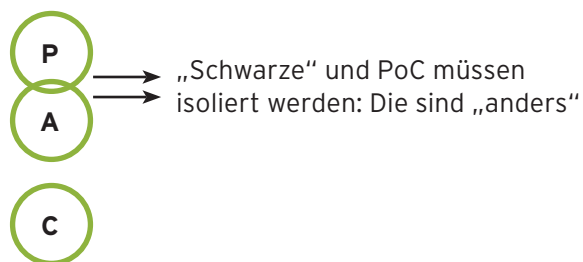


Abbildung 19a: Eltern-Erwachsenen-Trübung

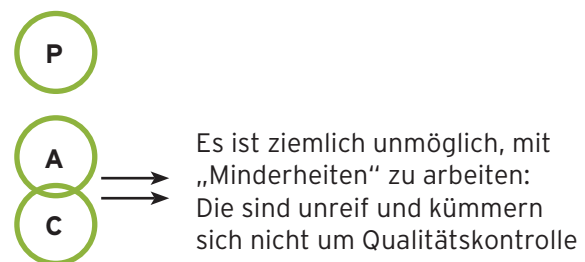


Abbildung 19b: Kind-Erwachsenen-Trübung

Erläuterungen zu Abbildung 19a**Eltern-Erwachsenen-Trübung (Parent-Adult-Voreingenommenheit)- Klassische Exklusion/Rassismus**

Voreingenommenheit ist angelernt und findet statt, wenn ein Individuum falsche Informationen als Fakten präsentiert, basierend auf Werten und/oder Haltungen, die sie im Eltern-Ich akquiriert hat, ohne Fortführung im Erwachsenen-Ich. Die Voreingenommenheit wird durch Rechtfertigungen aufrechterhalten, kann aber durch präzise Informationen herausgefordert werden.

Erläuterungen zu Abbildung 19b**Kind-Erwachsenen-Trübung (Child-Adult-Wahnvorstellung) – Moderne Exklusion**

Täuschungen/Wahnvorstellungen oder ungerechtfertigte (unwarranted) emotionale Reaktion werden als Fakten präsentiert. Die Denkweise des erwachsenen Egos vermischt sich mit Ansichten aus der Kindheit. Es sind Fantasien, gestützt durch Gefühle, die als Fakten fungieren. Sie werden von Rationalisierungsprozessen aufrechterhalten, die sich auf scheinbare Fakten stützen, welche aber selbst gefühlsbasiert sind und dennoch für wahr gehalten werden. Zum Beispiel: Als Kind fürchtete ich mich vor schwarzen Männern und nun halte ich alle schwarzen Männer für gefährlich. Ich zitiere alle Gewaltereignisse schwarzer Männer und ignoriere gewalttätige weiße Männer und die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit schwarzer Männer friedlich ist. Solche (rassistischen) Wahnvorstellungen oder emotionalen Desinformation können durch gleichberechtigte, langanhaltende Beziehungen mit POC hinterfragt werden.

Tabelle 3: Erläuterungen zu Abbildung 19a und 19b

2.7 Anti-Bias-Bildung als eine Reise

Eine weitere wesentliche Vorgehensweise der Anti-Bias-Bildung ist die Betrachtung des Antidiskriminierungsprozesses als eine „Reise“. Erfahrung der Aktivist*innen in den USA und Südafrika haben gezeigt, dass Menschen, die sich mit Anti-Bias-Bildung beschäftigen, drei Stationen durchlaufen in ihrem Prozess des Verlernens oder Ablegens ihrer diskriminierenden Verhaltensweise. Die Seite der traditionell machtarmen, traditionell exkludierten Menschen durchläuft Stationen auf ihrem Weg zu Empowerment, Selbstwirksamkeit und Selbstermächtigung.

2.7.1 Die Drei Stationen der Anti-Bias-Reise

Die von Louis Derman-Sparks (2015:15-18) angestoßene Stationen sind:

- Station Eins: Widerstand/Verleugnung (vgl. Handout 8)
- Station Zwei: Ungleichgewicht/Disequilibrium (vgl. Handout 9)
- Station Drei: Wiederaufbau/Rekonstruktion (vgl. Handout 10)

Diese „Reise“ ist keineswegs eine Reise von Punkt A nach Punkt B. Gemeint sind unterschiedliche Phasen, die Menschen auf ihrer Anti-Bias-Reise erleben. Oftmals befinden sich Menschen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Lebens in verschiedenen Auseinandersetzungen mit ihrer Rolle, die sie in Diskriminierungsprozessen spielen. Dabei kann ein Individuum immer wieder in frühere Phasen zurückfallen, aber auch wieder aufstehen und sich auf die weitere Reise begeben.

Graphisch lässt sich die Reise so darstellen:⁴¹

Handout 8

2.7.1.1 Phase 1: Widerstand/Verleugnung

Die Grundeinstellung hier: „Es ist alles besser jetzt. Warum sollen wir nun viel Lärm um nichts machen?“ Lasst uns einfach weitermachen und friedlich miteinander leben.

Traditionell nicht Diskriminierte	Traditionell Ausgeschlossene
• Widerstand/Denial • Fehlendes Bewusstsein • Fehlendes Wissen • Verleugnung/Tiefschlaf • Kein Gefühl von Verantwortung • Abwehr/Ausweichen	• Assimilation/Selbst-Entfremdung • Verleugnung (z.B. „ich erlebe keinen Rassismus“) • Abwehr, Ausweichen • Hoffnungslosigkeit

Tabelle 4: Phase des Widerstands/der Verleugnung

Handout 9

2.7.1.2 Phase 2: Ungleichgewicht/Disequilibrium

Dies ist eine schwierige Phase, sowohl für die traditionell nicht Diskriminierten als auch für die traditionell Ausgeschlossenen. Falls in dieser Phase eine Interaktion zwischen beiden Parteien stattfindet, gibt es Anlass zu gegenseitiger Verstärkung von Ängsten, Fantasien und Wut. Dies ist auch die Phase, in der viele Engagierte auf beiden Seiten „stecken bleiben“ und Gefahr laufen, aus der Reise auszusteigen.

Traditionell nicht Diskriminierte	Traditionell Ausgeschlossene
• Beginn, der Realität von institutionalisierter Unterdrückung ins Gesicht zu sehen • Beginn, die Realität der eigenen Beteiligung zu erkennen • Gefühle von Schmerz, Trauer, Schuld und Wut als überwältigend empfinden • Projektion von Schuld • Ablehnung „weißer“ Identität (oder anderer diskriminierender Gruppe) • Von diskriminierten Menschen verlangen, dass sie sagen, was sie wollen, dass sie sich zur Wehr setzten, d.h. nicht selbst Verantwortung übernehmen wollen	• Wiedererwachen, Verschärfung des Diskriminierungskonflikts • Alte Wunden öffnen sich • Überwältigt sein von Ärger, Wut, Hass und/oder Schmerz • Zunehmendes Erkennen der eigenen verinnerlichten Exklusion → Gefühle von Trauer und Schuld • Neue Betrachtung der eigenen Rolle als Aktivist*in (d.h. jemand, der oder die handelt) • Frustriert sein von Menschen der diskriminierenden Gruppe und der Langsamkeit

Tabelle 5: Phase der Ungleichgewicht/Disequilibrium

41 Die folgende drei Grafiken sind angelehnt an: Koopmann, A./Robb, H. (1997:30-31)

Handout 10**2.7.1.3 Phase 3: Wiederaufbau/Rekonstruktion**

Hier erkennen beide Seiten die historischen Realitäten von Unterdrückung und Ausgrenzungsmechanismen.

Traditionell nicht Diskriminierte	Traditionell Ausgeschlossene
• Verstehen der Art, Dynamik und Geschichte der verschiedenen Unterdrückungsformen (z.B. Rassismus) • Anerkennung der Existenz von Unterdrückung und Privilegien • Paradigmenwechsel, für Veränderung eintreten • Einfluss von Unterdrückung auf die psychosoziale Entwicklung Diskriminierender und Diskriminierter verstehen • Die eigene Herkunft erkennen • Verantwortung übernehmen – persönlich, professionell und institutionell • Eine Identität kreieren, die inklusiv und nicht diskriminierend ist	• Eigene Herkunft wieder(an-)erkennen • Gleichberechtigte Beziehung zwischen Diskriminierten und Diskriminierenden sehen • Schmerz und Ärger in die Arbeit für Veränderung kanalisieren • Tragende Beziehungen mit Diskriminierten und Diskriminierenden haben, Koalitionen bilden • Sich in multikulturellen, multisexuellen, multi-etc. Kontexten wohlfühlen • Bewusstsein erzeugen für die Bedeutung von Unterdrückung für die psychische und soziale Entwicklung • Für Veränderung eintreten • Verantwortung übernehmen – professionell, persönlich/institutionell • Eine Identität entwickeln, die inklusiv und nicht diskriminierend ist

Tabelle 6: Phase der Wiederaufbau/Rekonstruktion

2.7.2 Die (weiße) erwachsene antirassistische Reise

Die Überzeugung, die der Differenzierung „weiße“ antirassistische Reise zugrunde liegt, ist die Konstruktion einer „weißen Identität“ als Voraussetzung für den Aufbau einer positiven alternativen Identität. Ziel ist das Mittragen und die Teilnahme am Kampf der Unterdrückten. Im Kontext der Diskurse unter „weißen“ antirassistischen Pädagog*innen, Trainer*innen und Aktivist*innen in den USA (und z.T. in Deutschland) beschreiben Derman-Sparks und Ramsey (2011:22-24) folgende Phasen der „weißen“ antirassistische Reise:

2.7.2.1 Vorkontakt = Verleugnung

In dieser Phase sind sich Individuen entweder nicht bewusst über Diskriminierung und rassistische Phänomene oder sie wollen diese nicht wahrnehmen oder nicht wahrhaben. Anders gesagt sind sie sicher, dass Rassismus eine Sache der Vergangenheit ist und dass sie sind nicht verantwortlich für das, was in der Vergangenheit geschehen ist.

2.7.2.2 Ungleichgewicht = Schuld

Diese Phase erleben Erwachsene, wenn sie die Phase der Verleugnung verlassen haben oder wollen. Sie erfahren, dass Rassismus existiert, überall vorhanden ist und unser Leben beeinflusst. In dieser Phase fühlen sie sich schuldig und überwältigt. Es ist aber möglich, nicht in dieser Phase „stecken zu bleiben“, in dem die Betroffenen ihre Schuld und unangenehmen Empfindungen positiv bewältigen, z.B. durch Teilnahme an kleinen Anti-Bias-Bildungsaktionen bzw. Veranstaltungen.

2.7.2.3 Reintegration = Wiedereingliederung

In dieser Phase versuchen manche „weiße“ Menschen, die unangenehmen Empfindungen der vorherigen Phase der „Schuld“ zu leugnen, indem sie zum „Vergessen“ von Rassismus/Diskriminierung zurückkehren und jede Diskussion darüber ablehnen.

2.7.2.4 Pseudoabhängigkeit = Verleugnung eigenen Weißseins

In dieser Phase beginnen Individuen, die vorherrschenden Annahmen über weiße Vorherrschaft anzuerkennen und starten ein intellektuelles Engagement für anti-rassistische/Anti-Diskriminierungs-Arbeit. Dabei tendieren sie dazu, ihr eigenes Weißseins zu verleugnen bzw. zu verdrängen, denn es bedeutet eine eigene traditionelle Beteiligung an Rassismus aufgrund des eigenen „Weißseins“. In dieser Phase fühlen sie sich nicht wohl in einer weißen Umgebung oder in Weißen Gruppen. Es fällt einfach schwer zu akzeptieren, dass man selbst Weiß und ein Teil des Problems ist.

2.7.2.5 Eintauchen/Auftauchen (*Immersion/Emersion*) = Empowerment/Netzwerken

In dieser Phase fangen die Individuen an, die Wirkungsweisen von Rassismus/Diskriminierung zu verstehen und identifizieren, was es gesellschaftlich und bei sich selbst zu verändern gilt.

2.7.2.6 Selbstbestimmung = Autonomie

Klare Positionierung als weiße Person in einem sozio-politischen Kontext und Zusammenarbeit mit den Unterlegenen in anti-rassistischen Bewegungen und Bewegungen für soziale Gerechtigkeit.

In ihren späteren Werken fasst Louis Derman-Sparks (2017:312) die „Anti-Bias-Arbeit“ als „eine lebenslange Reise für Kinder und Erwachsene“ so zusammen: „Idealerweise beginnt diese Reise in den frühen Jahren und setzt sich in der weiteren Bildung und Erziehung des Kindes fort. Als vorurteilsbewusste Fachkräfte setzen wir diese Reise fort, indem wir anderen in unseren Kitas, Schulen und in der weiteren Gesellschaft arbeiten“ (ebd.). In dem Sinne ist Anti-Bias-Bildung ein nie endender Prozess.

Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen

Nach der Schilderung der zentralen Annahmen von Anti-Bias-Bildung (siehe Abschnitt 2.1. Zentrale Annahmen von Anti-Bias-Bildung), der Präsentation des Antidiskriminierungsmodells (siehe Abschnitt 2.4 Diskriminierungsmodell in Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen), der Darstellung von modernen Formen von Exklusionsmechanismen (siehe Abschnitt 2.6 Moderne Exklusion und internalisierte Exklusion: Ein Modell zur Bekämpfung von vermeidbaren Vielfalts- und Inklusionsfehlern) und der Anti-Bias-Reise (siehe Abschnitt 2.7 Anti-Bias-Bildung als eine Reise) geht es im nächsten Abschnitt um die daraus resultierenden Handlungsoptionen.

2.8 Was bringt Anti-Bias-Bildung? Die drei Handlungsoptionen

Ausgehend von meiner über 20-jährigen Erfahrung mit dem Anti-Bias-Ansatz und angesichts wachsender Diskriminierungstendenzen in der Gesellschaft suche ich weiter nach zukunftsweisenden und alternativen Denk- und Handlungsweisen bzw. Handlungsoptionen. In letzter Zeit spüre ich auch bei den Teilnehmenden meiner Seminare, Workshops und Fortbildungen und in kritischen Organisationen ähnliche Bestrebungen, praktische Handlungsoptionen zu finden. Sie resultieren aus dem Wunsch, nicht bei negativer und lähmender Kritik zu verharren an „den geschlossenen Türen“ bzw. Hindernissen für eine diskriminierungsfreie bzw. diskriminierungsbewusste Gesellschaft. Denn solche Kritik benennt Probleme oft, zeigt aber selten wirkungsvolle Handlungsoptionen auf. Wir wissen in Deutschland aktuell viel über Exklusion, aber wenig über Strategien zur Inklusion. Daher führe ich unten drei Handlungsoptionen auf. In den letzten Jahren haben sie sich für mich als hilfreich erwiesen und sie verkörpern das Motto dieser Handreichung: „Du bist hier richtig, wie du bist“!

- **Gestaltung und Pflege von sozialer Inklusion**
- **Capability-Förderung/Fähigkeiten-Ansatz**
- **Belonging (Zugehörigkeit/Anerkennung)**

2.8.1 Gestaltung und Pflege von sozialer Inklusion

2.8.1.1 Soziale Inklusion

Die UN definiert im Kontext der Partizipation und Inklusion von Menschen mit physischer und geistiger Herausforderung folgende *Grundprinzipien der Inklusion*, die inzwischen auch für die inklusive Arbeit im Kontext von vielfältig benachteiligten Menschen (Gender, sexuelle Orientierung, Herkunft, religiöse Zugehörigkeit etc.) Beachtung findet:

- (a) Respekt für die inhärente Würde, individuelle Autonomie, inklusive der Freiheit eine eigene Auswahl zu treffen, und Unabhängigkeit von Personen; (b) Nicht-Diskriminierung; (c) Volle und effektive Partizipation und Inklusion in die Gemeinschaft; (d) Respekt für Unterschiede und Anerkennung von Personen mit „Behinderungen“ als Teil der menschlichen Diversität und Menschheit; (e) Chancengleichheit; (f) Barrierefreiheit; (g) Gleichheit zwischen Männern und Frauen (vgl. United Nations 2006).

2.8.1.2 Soziale Inklusion vs. Soziale Desintegration

Soziale Inklusion lässt sich dabei durch die Historie der sozialen Integration/Desintegration im Kontext des Begriffspaares „Inklusion/Exklusion“ besser verstehen. Der Integrationsbegriff hat in der Soziologie eine lange theoretische und empirische Tradition. Üblicherweise ist damit eine gesamtgesellschaftliche Perspektive impliziert, etwa die Frage: „Was hält die Gesellschaft zusammen? Die ursprüngliche Zielsetzung der sozialen Integra-

tion kann man aus der Geschichte der Psychiatrie entnehmen: „Gemeindepsychiatrie bedeutet (...) idealtypisch eine psychiatrische ‚Intervention‘ im Lebenskontext, unter Berücksichtigung von sozialen Faktoren und unter Benutzung von sozialen Beziehungen, und mit der Perspektive der sozialen Eingliederung in das Alltagsleben einer Gemeinschaft“ (Forster1997:22).

Die im englischsprachigen Raum verwendeten Begriffe *Citizenship Education* (vgl. dazu Zeuner 2006) *Social Inclusion* (dazu Tett 2006) und *Political Inclusion* (vgl. dazu Wagner 2007) liefern weitere Aspekte einer umfassenden und erweiterten Definition der sozial inklusiven Bildung und bieten zusätzliche Anhaltspunkte für die Handlungsoptionen in diesem Bereich. Damit verbunden ist eine theoretische Diskussion um die Begriffe Sozialintegration (soziokulturelle Netzwerke) vs. Systemintegration (soziale Funktionssysteme wie Wirtschaft, Politik, Bildung). Demnach stammt soziale Teilhabe/In-/Exklusion aus einer sozialrechtlichen Theorielinie, die Rechte über Teilhabe/Partizipation definiert („citizenship“). In dieser Theorielinie bezeichnet Inklusion den Zugang zu materiellen, kulturellen, sozialen und rechtlichen Ressourcen. Parallel ist der Exklusionsbegriff in Frankreich und den USA vor dem Hintergrund der sozialen Marginalisierung breiter sozialer Gruppen gebraucht worden („les exclus“). In der europäischen Sozialpolitik hat sich daraus ein Anspruch auf Inklusion entwickelt (vgl. Richter 2015).

2.8.1.3 Die Fünf Kern-Dimensionen der sozialen Inklusion

Die Arbeit mit *First Nations Peoples* Kanadas zeigt beispielhaft, dass sozial inklusive Bildung und Weiterbildung unter realitätsnahen, sozialpolitischen Bedingungen zum Definitionsrahmen der Erwachsenenbildung beiträgt. Durch eine Reihe von *working papers*, eine nationale Konferenz und einige landesweite Community-Treffen identifizierte die *Laidlaw Foundation* fünf kritische Dimensionen (*cornerstones*) von *Social Inclusion*. Demnach ist *Social Inclusion* ein „complex and challenging concept that cannot be reduced to only one dimension or meaning“ (Laidlaw Foundation 2002).

Nach der Laidlaw Foundation (vgl. Laidlaw Foundation, ebd.) existieren **fünf Kern-Dimensionen der Social Inclusion am Beispiel von Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen:**

Geschätzte Anerkennung (Valued recognition):

Verleihen von Anerkennung und Respekt für Individuen und Gruppen; Politik und Programme, die die Unterschiede bei der Entwicklung von Kindern anerkennen und „Behinderung“ nicht pathologisch beurteilen; Unterstützung für Gemeinschaftsschulen, die für kulturelle und Gender-Unterschiede sensibel sind; öffentliche Anerkennung von gemeinsamen Werten durch universelle Programme wie Gesundheitsförderung.

Menschliche Entwicklung (Human development):

Pflege von Talenten, Fähigkeiten, Möglichkeiten und Wünschen von Kindern und Erwachsenen und ein Beitrag dazu, dass die Beteiligten sich als wertvoll empfinden; z.B. Sicherstellung von Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Kinder und Erwachsenen; kommunale Kinderbetreuung und Freizeitprogramme für Kinder, die ihre Entwicklung fördern und nicht lediglich als Verwaltung bzw. bürokratisch agieren.

Beteiligung und Engagement:

Das Recht haben und notwendige Unterstützung besitzen, um sich selbst, die Familien oder die Kommune betreffende Entscheidungen zu treffen und sich im kommunalen Leben zu engagieren; z.B. Jugendengagement und Kontrolle über/Zugang zu Jugenddiensten; Elternbeitrag zum schulischen Curriculum und zu ihre Kinder betreffenden Entscheidungen; Bürgerschaftliches Engagement bei Kommunalpolitik und Entscheidungen; politische Partizipation.

Nähe: Teilen von physischen und sozialen Räumen, um die Chancen für Interaktion zu ermöglichen, und wenn erwünscht, die soziale Entfernungen zwischen Menschen zu verringern; z.B. gemeinsame öffentliche Räume wie Parkgelände und Bibliotheken; Wohngebiete und Nachbarschaften mit gemischtem Einkommen; und inklusive Schulen und Klassenzimmer.

Materielles Wohlbefinden: Besitz von materiellen Ressourcen, die den Eltern und Kindern eine ganzheitliche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen; das bedeutet Besitz eines sicheren und geschützten Zuhauses und adäquates Einkommen.

Die Erkenntnisse aus der postkolonialen Perspektive auf Bildung in transkulturellen Kontexten (dazu Bhabha 1990; 2003; Messerschmidt 2006) sowie die Diskurse im Zuge der Dekade der Bildung für Nachhaltige Entwicklung bieten weitere Referenzrahmen für die Entwicklung einer zeitgemäßen, inklusiven Bildung.

2.8.1.4 Das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“

Kronauer (2010:16ff) plädiert im Kontext von inklusiver Bildung und Weiterbildung für eine neue Positionsbestimmung, wenn sie ihr selbsterklärtes Ziel der Ermöglichung von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten erreichen möchte. Dabei könnte nach Kronauer das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ folgende fünffache Hilfestellung bieten:

Inklusion als Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten durch Bildung

„Erstens, mit Inklusion wird gemeint „gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe, die durch die Einbindung von Menschen in die wechselseitigen Sozialbeziehungen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, durch Reziprozität in Verwandtschaft und Bekanntenkreisen sowie die Zuerkennung und Materialisierung von (persönlichen, politischen und sozialen Beziehungen) Bürgerrechten gewährleistet werden. Umgekehrt bedeutet Exklusion letzten Endes den Abbruch der Wechselseitigkeiten, soziale Isolation und den Verlust von Bürgerrechten. (Kronauer, ebd.)“. Dieser Verlust könnte durch deren formale Verweigerung oder durch ihren Substanzverlust, der gesellschaftliche Teilhabe faktisch in Frage stellt, geschehen. So gesehen geht der Begriff Inklusion perspektivisch von den Einzelnen in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft aus. „Da Wechselseitigkeit und Teilhabe seine wesentlichen Bestimmungen ausmachen, bezieht er sich stärker als der Begriff „Integration“ von vornerein sowohl analytisch als auch normativ auf die demokratische Qualität einer Gesellschaft und die Voraussetzungen selbstbestimmten Handelns“ (Kronauer, ebd.). Integration zielt primär auf die Eingliederung benachteiligter Personengruppen in bestehende „normale“ soziale Systeme: nach dem Prinzip „train, then place“ (z.B. in Werkstätten für Menschen mit „Behinderungen“, Wohnheimen für psychisch kranke Menschen). Inklusion zielt primär auf die gegenseitige Anpassung von sozialer Umgebung und Individuum, indem die Person im „normalen“ Umfeld unterstützt wird, nach dem Prinzip „place, then train“, z.B. im Supported Employment (Unterstützte Beschäftigung)/Job Coaching bzw. im Wohn-Coaching⁴². Das Ziel von Inklusion beinhaltet dabei auch die Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten durch Bildung als soziales Bürgerrecht (vgl. Richter, ebd.).

Inklusion hinterfragt die exkludierende Wirkung von institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen

Das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ ist außerdem hilfreich für eine Neupositionierung von Bildung und Weiterbildung, da der Begriff „Exklusion“ gleichzeitig einen Prozess und einen Zustand bezeichnet. Als Prozess lenkt der Begriff „Exklusion“ sowohl auf kritische Ereignisse im Lebensverlauf, die potenziell in Richtung Ausgrenzung gehen könnten, als auch auf Ausgrenzungsdynamiken, die aufgehalten und revidiert werden können⁴³. Für eine individuelle, Inklusion fördernde Bildung und Weiterbildung sind daher solche kritischen „(berufs-)biographischen“ Übergänge und Weichenstellungen von enormer Wichtigkeit. Das impliziert auch die Identifizierung von gesellschaftlichen Treibkräften der Exklusion, „...also die Institutionen, Akteure und Mentalitäten, die ausschließen“ (Kronauer, ebd.:18). Dieser Aufforderung geht auch die Anti-Bias-Bildung nach, indem sie die exkludierenden Wirkungen von institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen genauer prüft und hinterfragt und sich aktiv für Inklusion einsetzt⁴⁴.

Mehrdimensionalität von Inklusion und Exklusion

Der dritte hilfreiche Beitrag, den das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ für die Neupositionierung von Bildung und Weiterbildung leistet, liegt in der Multidimensionalität von Inklusion und Exklusion. Sowohl Inklusion als auch Exklusion betreffen gleichzeitig die gesellschaftlichen Arbeitsverhältnisse, die sozialen Nahbeziehungen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen. Obwohl diese Dimensionen eine relative Eigenständigkeit besitzen,

42 „Supported Employment stellt ein Konzept dar, das im Sinne des Empowerments darauf zielt, Menschen mit „Behinderung“ in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu integrieren. Es umfasst verschiedene, im Einzelfall notwendige Unterstützungsleistungen für Menschen mit Behinderung, damit diese in regulären Betrieben mit nichtbehinderten Menschen bezahlte Arbeit finden und diese dauerhaft ausüben können. Die Unterstützungsleistungen für die Inklusion in den Arbeitsmarkt werden in verschiedenen internationalen und nationalen Gesetzen wie beispielsweise in der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung und im Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) definiert.

Quelle: www.inklumat.de/glossar/supported-employment-unterstuetzte-beschaeftigung (letzter Zugriff 28.08.2018)

Mehr zu Supported Employment hier: Brieger, P., Hoffmann, H (2012): Was bringt psychisch Kranke nachhaltig in Arbeit? „Supported employment“ vs. „pre-vocational training“. Nervenarzt 83 (2012), 840-846;

Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) e.V. (Hg.) (2012). Online im Internet: www.bag-ub.de/ub/idx_ub.htm. (letzter Zugriff: 28.08.2018)

43 Dieser Punkt ähnelt dem von Batts angeregten Modell von moderner Exklusion und internalisierter Exklusion: Ein Modell zur Bekämpfung von „vermeidbaren Vielfalts-/Inklusionsfehlern“ (siehe Abschnitt 2.6 Moderne Exklusion und internalisierte Exklusion: Ein Modell zur Bekämpfung von vermeidbaren Vielfalts- und Inklusionsfehlern)

44 Diese Prüfung und diese Hinterfragung von institutionellen und strukturellen Exklusionsmechanismen ist auch eine zentrale Forderung der „Capability-Förderung“, die zweite Handlungsoption der Anti-Bias-Bildung. Diese wird im folgenden Abschnitt 2.8.2 detailliert beschrieben.

ergänzen sie sich gleichzeitig. Daher können sie auch in Widerspruch zueinander geraten. Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen haben mit ihrem breiten Bildungsauftrag die Chance, in ihren Angeboten die „Zusammenhänge zwischen diesen Dimensionen zu reflektieren...“ und auf diese Weise „zur Förderung von Inklusion beizutragen“ (Kronauer, ebd.).

Analytischer Rahmen zur Anerkennung von neuen Ungleichheiten und Spaltungslinien

Die vierte unterstützende Funktion, die das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ erfüllt, ist die Vorgabe eines analytischen Rahmens, der es ermöglicht, neue Ungleichheiten und Spaltungen zu erkennen, die die Gesellschaft prägen, und diese zu verändern. Diese Ungleichheiten und Spaltungen „manifestieren sich als Abstufungen der Qualität von Zugehörigkeit und Teilhabe“. Castel (2000) benennt vier solcher Zonen: Exklusivität, Integration, Gefährdung und Ausschließung. Das Verhältnis der Zonen zueinander gilt als theoretisch zu bestimmen und empirisch zu ermitteln. „In der Praxis beeinflusst es die Handlungsspielräume für jede Politik der Inklusion wie auch die Ansatzpunkte für (Bildung, Ergänzung durch den Autor) und Weiterbildung“ (Kronauer, ebd.).

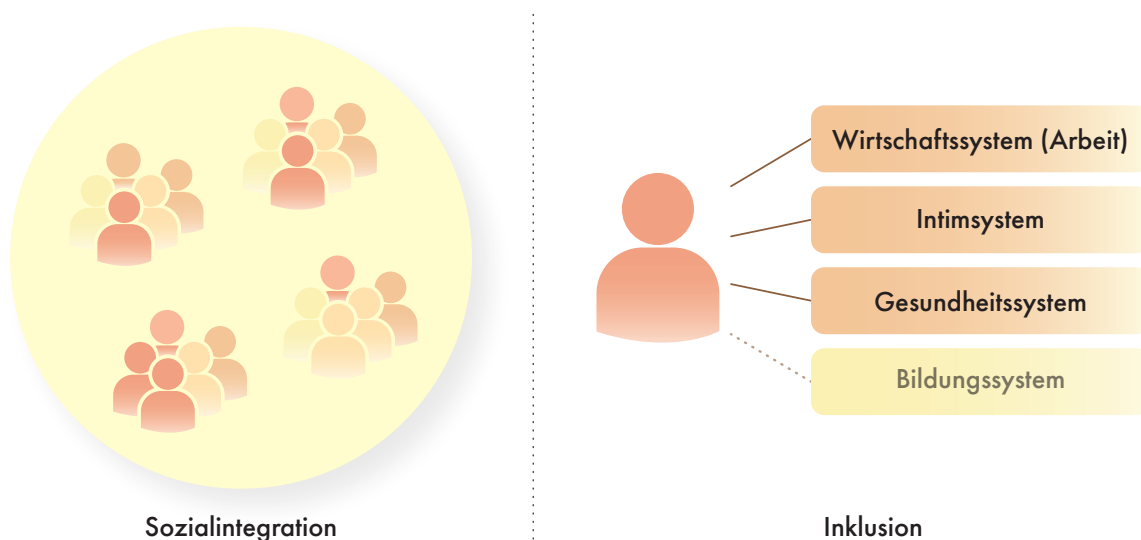
Überlagerung und Verbindungen der Ungleichheiten von Zugehörigkeit und Teilhabe

„Ungleichheiten von Zugehörigkeit und Teilhabe überlagern und verbinden sich mit Ungleichheiten zwischen Klassen, Ethnien, in Geschlechtsverhältnissen und im sozialen Raum“ (Kronauer, ebd.). Inkludierende Bildung und Weiterbildung kann am besten gewährleistet werden, wenn bei der Angebotsgestaltung und -vermittlung von Weiterbildung diese Überlagerungen und Verbindungen wahrgenommen und berücksichtigt worden sind.

2.8.1.5 Soziale Bereiche mit Exklusionsrisiko und Exklusion durch Eigenlogik der sozialen Teilsysteme

Um die Gestaltung und Pflege von sozialer Inklusion zu ermöglichen, sollten u.a. folgende Bereiche, die insbesondere von Exklusion bedroht sind, berücksichtigt werden: Arbeit und Einkommen; berufliche Bildung; soziale Netzwerke (Freunde und Bekannte); Partnerschaft, Intimität und Sexualität; Freizeit- und Konsumverhalten; Zugang zu elektronischen Medien; politische Partizipation; individuelle Rechte; körperliche Gesundheit und Individuelle Anerkennung (Stigma) (vgl. Richter 2003).

SOZIOLOGISCHE MODELLE SOZIALER TEILHABE



Quelle: Richter (ebd.)

Abbildung 20: Soziologische Modelle sozialer Teilhabe

Die Bedingungen der Teilhabe werden aus den Teilsystemen – Wirtschaftssystem, Intimsystem⁴⁵, Gesundheitssystem und Bildungssystem – heraus definiert, nicht aus Sicht ihrer Umwelten (oder gar bedürftiger Individuen) (siehe Quelle: Richter (ebd.), vgl. Abbildung 20: Soziologische Modelle sozialer Teilhabe). Durch die Teilsys-

⁴⁵ Mit „Intimsystem“ werden in der Soziologie u.a. die Bereiche Liebe, Sexualität und Familie gemeint. „... Familie, als ein „Intimsystem“ (Fuchs 1999), ist jener gesellschaftlich bestimmte Ort, an dem sich die basalen Elemente der menschlichen Persönlichkeit herausbilden, die sich dann ihrerseits wieder prägend auf die Gesellschaft auswirken. Für das Individuum leistet die Familie die Grundsicherung der ökonomischen, emotionalen, leiblichen und psychosozialen Bedürfnisse ihrer Mitglieder“. Quelle: www.ewetel.net/~juergen.beushausen/Das%20soziale%20System%20Familie.html

teme und in ihrem Wandel werden soziale Lasten auf die Umwelt und die Individuen abgewälzt. Der dadurch resultierende „ökonomische“ Druck führt zu Vernachlässigung und zur Exkludierung sozialer Härtefälle. Das Resultat ist die zunehmende Befristung von Beschäftigungsverhältnissen und verursachen einen Druck zur permanenten Neu-Orientierung mit der Folge der Exklusion von ‚nicht-marktfähigen‘ Individuen (vgl. Richter 2005). Worauf basiert dann ein ‚erfolgreiches‘ Leben in dieser modernen, individualisierten Gesellschaft mit ihren exkludierenden Tendenzen?“ In der individualisierten Gesellschaft muss der Einzelne (...) bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen (Beck 1986:277)“.

Inklusion durch Anschlussfähigkeit

Soziologisch gesehen besteht eine „gelungene“ Lebenskarriere aus adäquaten Selbstselektionen des Individuums und Fremdselektionen der sozialen Umwelt: adäquate Angebote an potenzielle Partner, Arbeitgeber etc. (Selbstselektion); Auswahl durch Partner, Arbeitgeber etc., die auf der Attraktivität des Angebots für diese beruht (Fremdselektion). Über die tatsächliche Inklusion entscheidet die Anschlussfähigkeit des Angebots.

Richter (vgl. 2003) veranschaulicht das Problem in diesem Zusammenhang mit Beispielen aus dem Bereich der Psychiatrie. Es besteht in der deutlich geringer ausgeprägten Adaptionfähigkeit psychisch kranker Menschen an den sozialen Wandel, bedingt durch Behinderungen, kognitive Inflexibilität, Ausbildungsdefizite, biografische Defizite (unbewältigte Lebensaufgaben), z.T. inadäquates Sozialverhalten (Aussehen, Zeitmanagement, Suchtmittelkonsum etc.), Motivationsmangel, soziale Ängste und soziale Diskriminierung. Während die zeitgenössische Gemeindepsychiatrie einen relativ hohen Grad der Sozialintegration für Betroffene in der Psychiatrie erreicht hat, ist die systemische Inklusion in den Bereichen Bildung, Arbeit, Recht etc. bisher nur schwach ausgeprägt und hat sich in Teilen in ein ‚ambulantes Ghetto‘ verwandelt:

„Ein ...Risiko besteht in der gemeinsamen Chronifizierung von Klient und Helfer im viel zitierten ‚ambulanten Ghetto‘. Nicht nur stationäre, sondern auch die ambulanten Hilfen zielen oft mehr auf die Eingliederung des Klienten in die Sonderwelt der Psychiatriegemeinde und seine Anpassung an dürftige Lebensbedingungen als auf deren Überwindung und Rückführung in ein möglichst normales und sozial gesichertes Leben... Die Mehrzahl der in der Gemeinde lebenden chronisch psychisch Kranken leidet unter fehlender Arbeit, materieller Not, sozialer Isolation, Diskriminierung und mangelnder Zuwendung. Über die Gefahr der Verwahrlosung und Gefährdung infolge Unterversorgung bei Scheitern des ambulanten Hilfearrangements wird dennoch wenig gesprochen, systematische Untersuchungen zu diesem Thema sind mir nicht bekannt“ (Regus, 2008).⁴⁶

2.8.1.6 Soziale Inklusion durch Abbau von Barrieren – die Perspektive der Theorie der Behinderung

Eigentlich funktioniert Inklusion ganz einfach: Jeder Mensch mit Psychiatrie-Erfahrung oder einer Benachteiligung welcher Art auch immer soll die Wahl haben, dort zu leben, zu wohnen, zu arbeiten und zu lernen, wo alle anderen Menschen es auch tun. Es geht um den Normalitätsanspruch in jedem Lebensbereich. Spezialinstitutionen wie Wohnheime, Werkstätten und Kliniken wirken in diesem Sinne exkludierend.

Sens Capabilities-Ansatz⁴⁷ betont in diesem Kontext die Stärkung der Verwirklichungschancen. Gleichheit/Unequalität in einer Gesellschaft bemisst sich nicht objektiv nach Ressourcen, sondern daran, welche Chancen zur Verwirklichung eines ‚guten Lebens‘ nach eigener Wahl bestehen. Die Verwirklichungschancen bestimmen über die reale Freiheit eines Menschen – auch die Freiheit der Auswahl (Choice). Nach diesem Ansatz müssen auf gesellschaftlicher Ebene die Voraussetzungen zur individuellen Befähigung geschaffen werden. Solche gesellschaftlichen Bedingungen vorausgesetzt, kann die Anschlussfähigkeit sowohl vom sozialen Umfeld als auch vom Individuum her verbessert werden: Das *soziale Umfeld* kann inklusiver gestaltet werden. Politische, rechtliche und finanzielle Anreize können unterstützen. Das *Individuum* kann besser auf die Anschlussvoraussetzungen vorbereitet werden durch Steigerung der Motivation und finanzielle Anreize.

2.8.1.7 Sozial-inklusive Bildung: Ausgeschlossene einbinden

Die *Leitidee* der gegenwärtigen holistischen Ansätze einer inklusiven Bildung wird u.a. im UNESCO-Dokument *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010) formuliert. Dieses Dokument erklärt als Ziel, den „Inklusionsgedanken in Deutschland zu stärken“, bietet eine umfassende Defini-

⁴⁶ vgl. Regus, M. (2018). Betreutes Wohnen zwischen Markt und Daseinsvorsorge [1] Vortrag auf der Tagung der Rheinischen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie am 7. Mai 2008 in Düsseldorf. Die Perspektiven des betreuten Wohnens für psychisch erkrankte Menschen hängen wesentlich von den zugrundeliegenden sozialpolitischen und finanziellen Rahmenbedingungen ab. Der Autor reflektiert die umstrittene Reform der Eingliederungshilfe in NRW für den Bereich Wohnen. www.dgvt.de/aktuelles/details/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=1953&cHash=e673ab14e1c3da608150d7cd3020b680 (letzter Zugriff: 01.12.2019)

⁴⁷ Der Capability-Ansatz wird im nachfolgenden Abschnitt (2.8.2 Capability-Förderung/Fähigkeiten-Erweiterung) detailliert behandelt. Hier belasse ich es bei einer Diskussionsverlauf bedingten Erwähnung des Ansatzes.

tion von Bildung, nimmt den sozio-politischen Rahmen und die Zugangsbarrieren in den Blick und bietet einen geeigneten Rahmen für die in dieser Handreichung Ausgangsfragen:

„Inklusive Bildung ist ein *Transformationsprozess*, der zum Ziel hat, dass Schulen und andere Lernzentren alle Kinder aufnehmen – Jungen und Mädchen, Schüler ethnischer und linguistischer Minderheiten, die ländliche Bevölkerung, jene, die von HIV/AIDS betroffen sind und Schüler mit Lernschwierigkeiten. Für alle Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lerngelegenheiten geschaffen werden. Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein Randthema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zugänglich zu machen und um eine inklusive Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens.“ (ebd., S. 4)

Dabei hofft die UNESCO, dass die Leitlinien „für die politischen Entscheidungsträger, Lehrer und Lernende, Führungspersönlichkeiten in Kommunen und Mitglieder der Zivilgesellschaft eine Ressource bei ihren Bemühungen um effektive Strategien zur Erreichung der EFA (Education für All)-Ziele darstellen“ (ebd.).

Bedeutung der Schulsozialarbeit für sozial inklusive Bildung

Bildung fördert in dieser Weise die Fähigkeiten, Haltungen und Werte, die Menschen (bzw. die Lehrenden und Lernenden) in die Lage versetzen zusammenzuarbeiten, um Veränderungen herbeizuführen und ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten: „Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ (Artikel 26 Abs. 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte). Pädagog*innen, unterstützendes Personal, Schulbehörden, Entwickler von Curricula, Bildungsplaner, der Privatsektor, Ausbildungsinstitute und insbesondere Lehrer*innen, Eltern und Kommunen sind wichtige Akteure für die Förderung der Inklusion (vgl. Deutsche UNESCO Kommission, 2009, S. 18). Schulsozialarbeit und Jugendhilfe (vgl. Fischer, R.: 2016) müssen enger zusammen arbeiten. Die Zusammenarbeit kann erst gewährleistet werden, nachdem durch geeignete Kanäle und Instrumentarien die gesellschaftlichen Akteure einbezogen werden.

Zivilgesellschaftliche Verankerung von Bildung

Nicht zuletzt plädierte der *UNESCO-Weltbericht Bildung für alle* (Deutsche UNESCO-Kommission, ebd.) für die zivilgesellschaftliche Verankerung als eine der zentralen Aufgaben für die Gestaltung einer inklusiven Bildung. Regierungen und die Entscheidungsträger für die Bildung müssen daher „Partnerschaften mit Nichtregierungsorganisationen aufbauen, um langfristige finanzielle Unterstützung und das Monitoring der bereitgestellten Bildungsqualität zu sichern“ (ebd. S. 14). Die Leitlinien der UNESCO sehen die Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen, Mentor*innen, Eltern und Kommunen sogar als „unverzichtbar“, um alle Aspekte des Inklusionsprozesses zu unterstützen. Das erfordert auch den Willen, Vielfalt zu akzeptieren und willkommen zu heißen, in den Sozialräumen, Kommunen, Familien und der Lebenswelt der Migranten-Communitys und anderen von Exklusion bedrohten Teilen der Gesellschaft. Im Zusammenhang mit den verschiedenen Bemühungen, die gleichberechtigte soziale Inklusion, Teilhabe und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in schulischer und außerschulischer Bildung zu ermöglichen, ist eine Zusammenführung und gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, der Schulsozialarbeit, der politischen Bildungsarbeit und der kommunalen Verwaltung notwendig.

Inklusive Bildung hat in diesem Sinne eine „Schnittstellenfunktion“ inne. Sie kann dieser nur gerecht werden, wenn sie selbst als Teil eines komplexen lebenslangen Lernprozesses in alle sozialen Beziehungen hineinwirkt. Um eine solche Funktion zu erfüllen, bedarf es des Zusammenwirkens aller, die im weitesten Sinne einen Beitrag zur sozialen Inklusion leisten können, bis hin zu Einzelpersonen, die durch ihr privates Tun politisch handeln. Nur durch eine solche zivilgesellschaftliche Verankerung wird der gesellschaftliche Zusammenhalt gesichert und Desintegrationstendenzen (vgl. Schneider/Jelich 2009) in der Gesellschaft entgegengewirkt. Aus der Perspektive der Mitbestimmung und Demokratie bemerkt Pflüger (1975, S. 202), dass Bürger sich in der Spannung zwischen individueller Autonomie und Bindung an gesellschaftlichen Normen befinden: „Demokratie schließt allerdings ein, dass es bei dieser Bindung (an gesellschaftliche und Gruppennormen) nicht um blinde Anpassung heteronom gesetzter Bedingungen gehen kann, sondern um aktive Mitgestaltung möglichst vieler Bürger und die Pflicht, angeblich neutrale Forderungen und sachbedingte Zwänge auf die in sie eingeflossenen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Interessen abzuklopfen“ (Pflüger, ebd. S. 202; vgl. auch Reiter/Wulff (2006); Klink (2005)).

2.8.1.8 Gestaltung von inklusiven Umgebungen in der Gesellschaft: Eine Strategie und ein Prozess für Anerkennung, Verständnis und Wertschätzung

Die Gestaltung von inklusiven Umgebungen/Kommunen ist auch ein Prozess der Versöhnung zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen, zu denen traditionell dominierende und exkludierte Schichten (siehe Tabelle 1: Arten von Diskriminierung) gehören. Versöhnung ist im Kern ein Prozess der Transformation von beiden/mehreren Seiten in einem Konflikt. Mit einem solchen Prozess hat Südafrika, dem die Weiterentwicklung der Anti-Bias-Bildung viel zu verdanken hat, gute Erfahrungen gemacht. Gemeint sind die Erfahrungen mit der Versöhnungs- und Wahrheitskommissionen (TRC = Truth and Reconciliation Committee) in Post-Apartheid-Zeiten, die auch im ehemaligen Jugoslawien genutzt wurden⁴⁸. Ohne zu sehr auf die heutigen und bisherigen Exklusionsprozesse in Deutschland einzugehen – u.a. verdeutlicht durch die NSU-Mordprozesse, die #Me-Two-Kampagne und die Verfolgung und Gewalt gegen Geflüchtete – brauchen wir m.E. dringend solche auf Wahrheit und Versöhnung gestützten Strategien. Aufbauend auf den Erfahrungen in Südafrika beschreibt Batts (2017:4) diese Strategie und den Prozess wie folgt:

Diese Strategie der Versöhnung ist ein Modell einer Konfliktlösung, die zur Transformation führt. Gleichzeitig ist sie auch der Kern der Konfliktlösung. Wahre Versöhnung beinhaltet persönliche und interpersönliche Veränderung auf beiden Seiten und die Umverteilung von Ressourcen, damit Gerechtigkeit/Fairness für beide Seiten ermöglicht werden kann. Es bedeutet auch kulturelle Veränderungen/Verschiebungen (*shifts*) bei Werten und Weltanschauungen ... Es ist ein Prozess von Anerkennung und Wertschätzung, der eigenen und der Kultur der Anderen ... Dabei betont er das Lernen von Wertschätzung der Unterschiede in der sozialen Verortung (*social location*), basierend auf Variablen wie Rasse/Ethnizität, Gender, Klasse, Alter, sexuelle Orientierung, physische Fähigkeit und Sprache. Der Lernprozess ist dynamisch, wobei wir damit beginnen, die Auswirkung von Unterschieden zu sehen und den Sinn darin erkennen, uns selbst, die anderen und die Welt zu verändern. Wir beeinflussen (*impact*) Andere und die Anderen beeinflussen uns in einer anderen Weise. Das ist ein interaktiver Prozess, der potenziell auf vier Ebenen stattfindet: der persönlichen, der interpersönlichen, der institutionellen und der kulturellen.“ (Übersetzung durch den Autor)

Batts nennt das Resultat solcher multikulturellen Veränderungsprozesse „Multikulturalismus“⁴⁹ (siehe Abbildung 21: Gestaltung von inklusiven Umgebungen/Kommunen: „Multikulturelle“ Veränderungsprozesse):

Handout 11

Gestaltung von inklusiven Umgebungen/Kommunen: „Multikulturelle“ Veränderungsprozesse

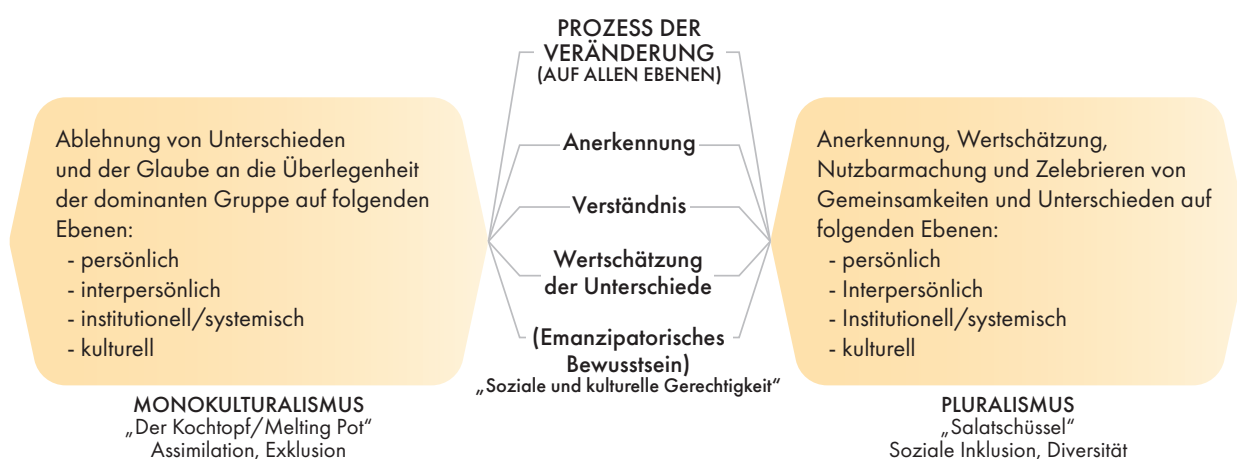


Abbildung 21: Gestaltung von inklusiven Umgebungen/Kommunen: „Multikulturelle“ Veränderungsprozesse

Quelle: Eigene Darstellung angelehnt an: Batts (2017:5)

Soziale Inklusion im oben beschriebenen Sinne ist ein Prozess, durch den Pluralismus geschieht, und das Gegenteil von Exklusion. Dieser Prozess kann auf viele verschiedene Arten und Weisen geschehen. Nelson Man-

⁴⁸ www.icty.org/en/press/icty-and-truth-and-reconciliation-commission-bosnia-and-herzegovina (auf Englisch). Letzter Zugriff 14.08.2018)

⁴⁹ Hier setzte ich den Begriff Multikulturalismus in Anführungszeichen, da ich nicht ganz mit dem Begriff einverstanden bin und eher das Konzept bzw. den Begriff „soziale Inklusion“ inklusive „transkulturelle“ oder „multipolare“ Prozesse gewählt hätte. Ich habe schließlich „multikulturell“ belassen, um die Ausdrucksweise von Batts zu respektieren.

dela beschreibt in seinem Buch *Long Walk to Freedom*, wie dieser „multikulturelle“ Versöhnungsprozess sich in einem „Unterdrücker-Unterdrückte-Kontext“ abspielen könnte, wie folgt:

Ich wusste, wie ich immer alles andere wusste, dass der Unterdrücker genauso wie der Unterdrückte befreit werden sollte. Ein Mensch, der die Freiheit eines anderen raubt, ist ein Gefangener des Hasses, eingesperrt hinter die Gitterstäbe (*bars*) der Vorurteile und Engstirnigkeit. Ich bin nicht wahrhaftig frei, wenn ich die jemandem die Freiheit nehme, genauso wie ich nicht frei sein werde, wenn jemand meine Freiheit wegnehmen würde. Der Unterdrückte und der Unterdrücker sind in ähnlicher Weise ihrer Humanität beraubt“ (Mandela 1994:544 nach Batts 2017:ebd. Übersetzung durch den Autor).

Martin Luther King Jr. hat ähnliche Schlüsse gezogen: „Ich kann nie sein, wie ich sein sollte, bis du bist, wer du sein solltest, und du kannst nie sein, was du sein könntest, bis ich bin, was ich sein sollte“ (King, ML Jr. 1981:7 nach Batts 2017: ebd. Übersetzung durch den Autor). Südafrikaner*innen erfahren in diesen Post-Apartheid-Zeiten, was das bedeutet. Viele strukturelle Barrieren verhindern, dass die Beteiligten, vor allem die weißen Südafrikaner, die geteilte Humanität als Wahrheit erkennen und sie erleben können (vgl. Batts, ebd.). Ähnliches gilt auch für Deutschland nach den neuen Migrationsbewegungen und der Aufnahme von Geflüchteten in Deutschland⁵⁰. Wahre Versöhnung geschieht nur dann, wenn alle Beteiligten einander so verstehen, dass es zu veränderten Verhaltensweisen führt. Für diejenigen im Besitz von traditioneller und aktueller sozialer, ökonomischer und politischer Macht ist eine Schuld-Anerkennung (*acknowledging*) der traditionellen Auswirkung von rassistischen Privilegien und eine Zusammenarbeit mit den „Zielgruppen“ der Machtungleichgewichte eine Voraussetzung, um eine Versöhnung auf persönlicher, interpersönlicher, institutioneller und kultureller Ebene zu erringen. Rassistische Ungerechtigkeit ist aber nicht die einzige Form von Exklusion, die einen Versöhnungsprozess benötigt. Wie im Abschnitt 1.5.3 dargestellt, sind verschiedene Formen von Unterdrückungen die Resultate von Machtungleichgewichten, die durch solche Versöhnungsprozesse eliminiert bzw. ausgeglichen werden sollte.

Obwohl die Formen der Diskriminierung variieren, zeigen die bisherigen Erfahrungen mit Anti-Bias-Bildung, dass die oben beschriebenen Prozesse gekoppelt sind an das Modell und die Prozesse der modernen Exklusion und internalisierten Exklusion. Anti-Bias-Bildung kann hilfreich sein, die Machtungleichheiten zu identifizieren und die Prozesse der Transformation und Versöhnung herbei zu führen.

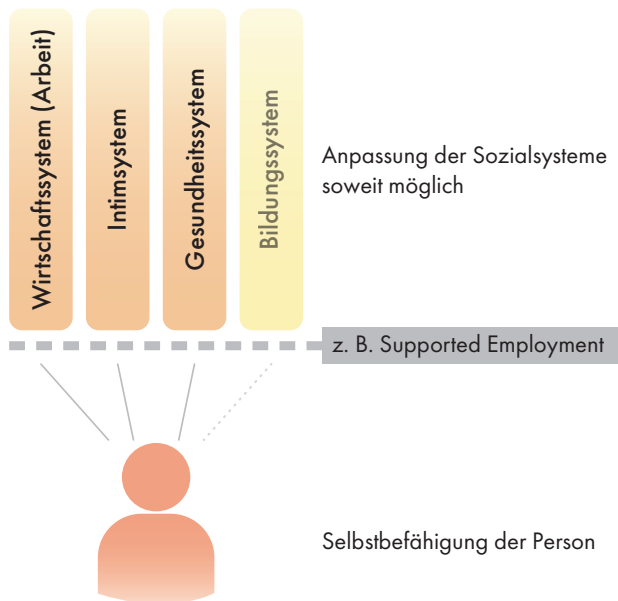
Soziale Inklusion: Zusammenfassung

Soziale Inklusion/Exklusion ist ein relativ neues Thema mit heterogenem theoretischem Hintergrund. Wie bereits erwähnt wissen wir aktuell in Deutschland viel über Exklusion, aber wenig über Strategien zur Inklusion – was sich nicht zuletzt in der hitzigen öffentlichen Diskussion um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland, vor allem in Bezug auf die inklusive Beschulung, zeigt. Eine Inklusionsstrategie zielt auf die gegenseitige Anpassung von betroffener Person und sozialem Umfeld.

Die oben aufgeführten Ansätze und Strategien der sozialen Inklusion verdeutlichen, dass die Umsetzung von sozialer Inklusion in erster Linie die Vergrößerung von Wahlmöglichkeiten (*choice*) bedeutet. Soweit möglich sollen Sozialsysteme, Wirtschaftssystem, Intimsystem, Gesundheitssystem und Bildungssystem inklusiv ausgerichtet werden und dabei die Selbstbefähigung der Person zum Ziel haben. Bildung und Betreuungsansatz folgen einem Coaching-Verständnis: Der*die Klient*in ist primär für die Umsetzung verantwortlich; er*sie wird dabei beraten und gestützt (z.B. *supported employment*, siehe Abbildung 22: Inklusion umsetzen – Top-Down oder Bottom-Up). Behandlungs- und Betreuungsmöglichkeiten außerhalb traditioneller Sonderwelten sollen, wie die Diskussion oben im Kontext von Psychiatrie gezeigt hat, ausgebaut und das Risiko von ambulanten Ghettos vermindert werden. Letztendlich impliziert die Umsetzung von sozialer Inklusion Risiken einzugehen (*positives risk-taking*), weil man gewohnte Strukturen und Räume verlässt.

⁵⁰ Zum Zeitpunkt des Schreibens fanden die Ausschreitungen in Chemnitz statt, die viele Fragen zu „Rassismus“ in Deutschland wieder aktueller denn je gemacht haben. Die Fragen „Wie rassistisch ist Deutschland?“ und „Warum kriegt die Politik die rechte Gewalt und den Rassismus in Deutschland nicht richtig in den Griff?“ stehen nun im Zentrum. Hier eine Sammlung von Kommentaren zum Geschehen: www.merkur.de/politik/ausschreitungen-in-chemnitz-so-komentieren-medien-vorfalle-in-sachsen-zr-10177645.html (letzter Zugriff 28.08.2018)

INKLUSION UMSETZEN: TOP-DOWN ODER BOTTOM-UP?



Quelle: Richter (2005)

Abbildung 22: Inklusion umsetzen – Top-Down oder Bottom-Up

2.8.2 Capability-Förderung/Fähigkeiten-Erweiterung

Die zweite Handlungsoption, die sich aus den theoretischen Aspekten der Anti-Bias-Bildung ergibt, ist Capability-Förderung oder Fähigkeiten-Erweiterung.

2.8.2.1 Verselbstständigung: Zum Kontext von Capability-Förderung und Anti-Bias-Bildung

Der 15. Kinder und Jugendbericht (vgl. Bundesministerium für Senioren, Frauen und Jugendlichen/BMFSFJ 2017) steht unter dem Leitmotiv „Jugend ermöglichen“. Politik und Gesellschaft sind dazu aufgerufen, Bedingungen zu schaffen, unter denen Jugendliche und junge Erwachsene die Herausforderungen meistern können, die mit der Lebensphase Jugend verbunden sind. Der Bericht charakterisiert das Jugendalter gegenwärtig durch die drei Kernherausforderungen: Jugend wird als ein Lebensalter gesehen, in dem die kommende Generation umfassende Handlungsfähigkeiten erwirbt, um sich selbst und die Gesellschaft reproduzieren zu können. Diese Kernherausforderung, im Bericht mit „Qualifizierung“ beschrieben, ist systematisch mit Prozessen der „Verselbstständigung“ verbunden – vor allem in ihrem Verhältnis zur Herkunftsfamilie, aber auch zu pädagogischen Institutionen und Diensten – und bezieht sich in diesem Sinne auf eine Verselbstständigung in ökonomischer, sozialer und politischer Hinsicht:

Aus Sicht der Bundesregierung eignen sich die Kernherausforderungen *Qualifizierung*, *Verselbstständigung* und *Selbstpositionierung*, vor denen alle jungen Menschen stehen, um die Maßnahmen des Bundes und die der Kinder- und Jugendhilfe systematisch in Beziehung zu setzen zu den Interessen und Bedürfnissen der Jugend selbst. Das wird dem Anspruch „Eigenständiger Jugendpolitik“ gerecht, politisches und gesellschaftliches Handeln nicht aus der Perspektive von Zuständigkeiten, sondern ausgehend von den Lebenslagen junger Menschen, ihren Interessen und der gemeinsamen Verantwortung für eine jugendgerechte Gesellschaft zu denken (BFSFJ, ebd.:6. *Kursive Hervorhebung durch den Autor*).

Das Ziel der Verselbstständigung gilt auch für Erwachsene und alle Beteiligten in der Anti-Bias-Bildung, denn Anti-Bias hat u.a. das Ziel, soziale Inklusion und Capability-Förderung durch gleichberechtigten und selbstständigen Zugang zu ökonomischen, sozialen und politischen Ressourcen zu ermöglichen. In diesem Kontext bietet m.E. der Capability-Approach (im Folgenden CA, auf Deutsch auch als „Fähigkeiten-Ansatz“ übersetzt) von Sen (1990, 1999) (vgl. auch Nussbaum 2011) einen geeigneten theoretischen und normativen Rahmen für die zukünftige Gestaltung und Praxis von Bildungsarbeit als „Fähigkeiten-Erweiterung“. Die zentralen Analysefaktoren dabei sind Demokratie, Partizipation und Teilhabe. Der CA, oft auch Human-Development-Ansatz (Menschliche Entwicklung⁵¹) genannt, hat sich in den letzten Jahren zu einer bevorzugten Denk- und Handlungsweise in der Entwicklungspolitik und zunehmend auch in der Konzipierung bildungspolitischer Maßnahmen etabliert.

51 siehe oben. Diskussion zu menschlicher Entwicklung im Abschnitt 2.1. Zentrale Annahmen von Anti-Bias-Bildung

Der Sen'sche CA stellt einen philosophisch konzeptionellen Rahmen dessen dar, was unter dem komplexen und multidimensionalen Phänomen menschlicher Entwicklung verstanden werden kann. Sen setzt als Ausgangspunkt auf menschliche Entwicklung und die Befähigung von Menschen, sie betreffende Prozesse selbst gestalten zu können. Menschliche Entwicklung wird gemäß Sen als Erweiterung wertgeschätzter Handlungsmöglichkeiten (Verwirklichungschancen) definiert und setzt diese als Maßstab zur Evaluierung unserer Maßnahmen zur Gestaltung einer gerechten Gesellschaft und dazugehöriger Bildung. Eine grundlegende Idee des CA liegt darin, soziale Verhältnisse so zu organisieren, dass damit die Fähigkeiten und die Freiheit der Menschen erweitert werden: „social arrangements should be primarily evaluated according to the extent of freedom People have to promote or achieve functionings they value. Put simply, progress, or development, or poverty reduction, occurs when people have greater freedoms (= capabilities) (Alkire 2003:1). Dabei geht der CA von einem umfassenden Begriff der „Befähigung“ aus, die die strukturellen Möglichkeiten und individuellen Voraussetzungen einer Person, das Leben zu führen, ermöglicht. Die Prinzipien der menschlichen Entwicklung, der gleichberechtigten Partizipation aller Beteiligten und der Demokratie sind dafür die grundlegenden Voraussetzungen (vgl. Ölkens/Schrödter 2008, S. 45).

Sens Ansatz bietet daher einen konzeptuellen Rahmen zur theoretischen Analyse und empirischen Untersuchung von „menschlichem Wohlergehen, positiven Freiheiten und Handlungsfähigkeiten (Agency) in der Perspektive von sozialer Gerechtigkeit, Bildung und Wohlfahrt“ und ermöglicht die Erforschung von „Humankapital-Akkumulation, Grundbedürfnis-Befriedigung und die Verwirklichung von Menschenrechten“ (Ölkens/Schrödter, ebd.). Den Versuch, den Sen'schen Capability Approach mit einer Liste an grundlegenden Verwirklichungschancen und *Functionings* (Fähigkeiten) zu vervollständigen, haben bereits einige unternommen (vgl. z.B. Alkire 2004; Clark 2002; Desai 1995). Der in diesem Zusammenhang prominenteste Beitrag ist der der Philosophin Martha Nussbaum. Die Spezifizierung relevanter Capabilities ist Nussbaums Argumentation zufolge eine Notwendigkeit, um die praktische Möglichkeit auszuschließen, dass die falschen Freiheiten ins Zentrum gerückt und ausgeweitet werden (vgl. Alkire 2008:6). So können spezifische Machtverhältnisse in partizipativen Ansätzen die Auswahl relevanter Capabilities und Functionings be- oder gar verhindern, wie etwa für lokale männliche Eliten die Erweiterung der Freiheiten von Frauen nicht unbedingt gewollt sein muss.

2.8.2.2 Prioritäre menschliche Verwirklichungschancen

Außerdem bietet der CA ein umfassendes und holistisches Menschenbild und nimmt die verschiedenen menschlichen Befindlichkeiten (wie physisches, psychisches und seelisches Wohlergehen) sowie die herrschende externe, gesamtgesellschaftliche Umgebung in den Blick, wenn es um die Frage nach Qualität und Ergebnissen von schulischen und außerschulischen Bildungsmaßnahmen geht. Dieses umfassende Verständnis von menschlicher Entwicklung und kann verwendet werden, um eine holistische Basis für eine multi-dimensionale Betrachtung der bildungspolitischen Maßnahmen zu entwerfen.

Die Liste, die Nussbaum erstellt hat, umfasst folgende zehn prioritäre Verwirklichungschancen, die in jedem Land verfassungsrechtlich garantiert sein sollen:

- 1) Leben (*Life*), d.h. die Fähigkeit, ein erfülltes Leben zu führen und nicht in Lebensumständen verharren zu müssen, die wir als nicht lebenswert erachten.
- 2) Gesundheit (*Bodily Health*), d.h. die Fähigkeit, sich guter Gesundheit zu erfreuen bzw. die Möglichkeit angemessener Versorgung mit medizinischen und pflegerischen Gütern und Dienstleistungen.
- 3) Körperliche Integrität (*Bodily Integrity*), d.h. Mobilität, Schutz vor äußerer Gewalt sowie sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung.
- 4) Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungskraft und Intelligenz (*Senses, Imagination, and Thought*), d.h. die Fähigkeit sich seiner Sinne und intellektuellen Fähigkeiten zu bedienen, und zwar in einer wirklich menschlichen Art und Weise, d.h. unter der Voraussetzung angemessener Bildung.
- 5) Gefühlserfahrung (*Emotions*), d.h. die Fähigkeit, Zuneigung zu Dingen und Personen zu entwickeln, jene zu lieben, die uns lieben und die für uns sorgen, überhaupt zu lieben, zu trauern, Dankbarkeit zu empfinden oder auch Ärger etc.
- 6) Praktische Vernunft (*Practical Reason*), d.h. die Fähigkeit, eine Vorstellung des guten Lebens zu entwickeln und unser Leben entsprechend zu planen und kritisch zu reflektieren (was die Freiheit des Gewissens und der religiösen Orientierung voraussetzt).
- 7) Sozialität und Anerkennung (Affiliation), d.h. die Fähigkeiten,
 - (a) mit anderen und in der Auseinandersetzung mit anderen zu leben, andere Menschen anzuerkennen und sich mit ihren Situationen zu identifizieren, und (b) die sozialen Grundlagen der Selbstachtung zu haben und zu nutzen, in den Augen anderer ein begabter Mensch zu sein und als gleich wertvoller Mensch behandelt zu werden (einschließlich des Schutzes vor rassistischer, sexistischer, ethnischer, nationalistischer, sozialer und religiös motivierter Diskriminierung).

- 8) Bezug zu anderen Arten von Lebewesen (*Other Species*), d.h. die Fähigkeit, ein Verhältnis zu Tieren, Pflanzen und zur natürlichen Umwelt zu entwickeln.
- 9) Spielerische Entfaltung (*Play*), d.h. die Fähigkeit zu lachen, zu spielen und sich zu erholen.
- 10) Beteiligung (*Control over One's Environment*), d.h. die Fähigkeit, (a: politisch) sich wirkungsvoll an den politischen Prozessen beteiligen zu können (was Bürgerrechte und den Schutz der Redefreiheit und Vereinigungsfreiheit voraussetzt), und (b: materiell) Eigentum und gleiche Eigentumsrechte zu besitzen und zu nutzen, das Recht auf Arbeit sowie auf die Realisierung menschenwürdiger Arbeitsbedingungen (einschließlich der gegenseitigen Anerkennung der Arbeitenden im Arbeitsprozess) (vgl. Nussbaum, ebd., S. 33ff; vgl. auch Zottel 2010)⁵².

2.8.2.3 Capability-Förderung und Anti-Bias-Bildung: Zusammenfassung

Anti-Bias-Bildung in diesem Sinne zu verstehen, hieße die Bemühungen zu fördern, z.B. Menschen mit Migrationshintergrund und andere ebenfalls ausgeschlossene Gruppen in der Gesellschaft, nicht nur in die Gesellschaft zu „integrieren“, sondern sie in Prozesse der strukturellen Veränderung tatsächlich einzubeziehen. Während Integration ein einseitiger Prozess ist – nämlich Anpassung einer Minderheit an vorhandene Strukturen –, fordert Inklusion die Weiterentwicklung aller beteiligten Parteien, auch die der Mehrheitsgesellschaft, ein. Dies setzt die Anerkennung der Fähigkeiten und Kenntnisse der Migrant*innen und anderer Ausgeschlossener voraus, die wesentlich zur Qualität der Arbeit von Institutionen der Mehrheitsgesellschaft beitragen können.

2.8.3 Belonging (Zugehörigkeit/Anerkennung)

Die dritte Handlungsoption, die die theoretischen Hintergründe von Anti-Bias-Bildung ebenso wie soziale Inklusion und Capability-Förderung wunderbar ergänzt und abrundet, ist das Belonging. Belonging (Englisch für Zugehörigkeit/Anerkennung) ist ein seit einigen Jahren im angelsächsischen Raum und insbesondere in Kanada verbreiteter Bildungsansatz, der allmählich auch im deutschsprachigen Raum Verbreitung findet. Die in der Einleitung genannte, grundsätzliche Botschaft „Du bist hier richtig, wie Du bist“ findet ihre ganz konkrete Erfüllung, wenn man Belonging konkret und sicher erlebt.

Sucht man nach der philosophischen Fundierung des Belonging-Konzeptes, findet man wertvolle Hinweise in der kritischen Theorie der „Anerkennung“ nach Axel Honneth. Zu den bedeutendsten Verfechtern und Unterstützern des Belonging-Ansatzes könnte man den kritischen Philosophen und Soziologen Axel Honneth zählen. Sein zentrales Werk *Kampf und Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (Honneth: ebd.) beschreibt die momentanen und zukünftigen Kämpfe von ausgeschlossenen Teilen der Gesellschaft für Anerkennung, z.B. die der Geflüchteten. Er ruft zur Solidarität und zu dazu notwendigen und gelingenden moralischen Bildungsprozessen auf.

Nach Honneth leben wir in einem Zeitalter der Kämpfe um Anerkennung. Anti-Bias-Bildung kann man demnach als Arbeit für die Anerkennung der Ausgeschlossenen bezeichnen. Sie setzt sich ein für den Abbau von Zugangsbarrieren zu „Anerkennungsquellen“ für die Ausgeschlossenen „Anerkennen“ umfasst Bedeutungen wie: für wahr halten, zustimmen, eingestehen, akzeptieren, gelten lassen, respektieren, willkommen heißen oder lieben. In theoretisch-konzeptioneller Hinsicht wird Anerkennung entweder als Haltung von Personen, Gruppen oder Institutionen oder als Handlungsweise verstanden aus Sicht des Individuums, aus Sicht spezifischer Gruppen. Sie stellt eine enge Verbindung zu gelingender Identitätsbildung her.

2.8.3.1 Honneths drei Sphären der Anerkennung

Sphäre Eins: Emotionale Zuwendung

Diese Sphäre spielt in sozialen Nahbeziehungen eine zentrale Rolle. Sie beinhaltet fürsorgliche Unterstützung und ist ein wesentlicher Faktor für die Herausbildung von Selbstvertrauen, Autonomie und einer als positiv erlebten Identität.

Sphäre Zwei: Rechtliche Anerkennung

Diese stellt die Anerkennung als Person und Rechtssubjekt dar und bildet eine unerlässliche Grundlage für ein gerechtes politisches Gemeinwesen. Rechtliche Anerkennung ermöglicht Selbstachtung, die mit der Fähigkeit einhergeht, autonom und vernünftig handeln zu können.

⁵² In der Auflistung oben wird versucht, ursprüngliche Begriffe von Nussbaum (in Klammern) ins Deutsche zu übersetzen. Für unsere Diskussionszwecke ist die Essenz der Aussage, nämlich dass die Bildungsmaßnahmen die Ganzheitlichkeit des Menschen und die Realisierung aller Verwirklichungschancen von einzelnen Menschen im Blick haben sollten, von Relevanz. Die Erreichung dieses Ziels könnte eine der Grundlagen der Anti-Bias-Bildung sein.

Sphäre Drei: Solidarische Zuwendung

Durch solidarische Zuwendung erfährt der einzelne Mensch Achtung und Wertschätzung für sein individuelles Sosein und seinen jeweiligen Beitrag zu einem Gemeinwesen und lernt, sich selbst wertzuschätzen.

2.8.3.2 Anerkennung und die neueren Migrationsbewegungen

Im Kontext von Migration/neueren transnationalen Fluchtbewegungen kommt der Frage nach Zugehörigkeiten eine besondere Bedeutung zu. Migration ist ein Prozess, in dem einerseits etablierte Zugehörigkeiten beibehalten werden, sich verändern, in Frage gestellt, ganz oder teilweise aufgegeben werden und andererseits Zugehörigkeiten neu entstehen können. Der Begriff der Zugehörigkeit verweist auf die Teilhabe von einzelnen Personen an kollektiven Zusammenhängen. Er thematisiert vor allem herkunftsbezogene, politische und gesellschaftliche Zugehörigkeiten und problematisiert sie zum Teil auch, wie beispielsweise als vermeintlicher Loyalitätskonflikt im Zusammenhang mit der doppelten Staatsbürgerschaft. Daher sind sowohl die Fragen „Wer bin ich?“ und „Wo gehöre ich hin?“ als auch die Frage „Wer erkennt mich als zugehörig an?“ wichtig.

Ein weiterer *Belonging*-Ansatz stammt von kanadischen Bürgerstiftungen, die im Zuge der Auseinandersetzung bzw. Aufarbeitung mit dem unmenschlichen Umgang Kanadas mit seinen *First Nations Peoples* entstanden ist (vgl. CfC 2015). Demnach ist *Belonging* Teil eines gemeinsamen „Wir“-Seins und hat mit der Wahrnehmung des Grads der Zugehörigkeit zu einem Ort oder einer Gruppe zu tun. Sie hat außerdem mit dem Grad der Offenheit eines Ortes oder einer Gruppe zu tun. Wir gehören gleichzeitig (oder können gehören) zu mehreren Gemeinschaften (Mehrfachzugehörigkeit):

- Kommune
- Ethnisch-kultureller Hintergrund/Community
- Organisation mit gleichen Zielen
- Subkultur
- Sprachgemeinschaft
- Kolleg*innen am Arbeitsplatz oder Mitschüler*innen in der Schule etc.
- Ort in der natürlichen oder gebauten Umgebung
- Region
- Land/Nation

Verbindungen (Connections) und Engagement sind zwei wesentliche Elemente von *Belonging*. Sie sind unsere Beziehungen mit Anderen und die Kraft dieser Beziehungen. Engagement ist unsere Verpflichtung/unser Einsatz in unserer Kommune bzw. die Bereitschaft, sich zu engagieren durch Teilnahme an Aktivitäten, die unsere Kommune/Gesellschaft verbessern. Menschen, die das Gefühl haben, dass sie zu einer Kommune dazugehören, neigen dazu, sich für das gemeinsame Wohl zu engagieren. Wie können wir die Zugehörigkeit zueinander und zu unserer Kommune stärken?

Die Herstellung von *Belonging* ist eine wechselseitige Aufgabe und keine Einbahnstraße: Kommunen sollen Signale von Akzeptanz und (sozialer) Inklusion an Personen senden. Einzelne Personen sollen Beziehungen/Verbindungen und Engagement in der Kommune kultivieren. Unser Grad der Zugehörigkeit wird beeinflusst durch: unsere persönlichen und sozialen Verbindungen; Verbindungen zur lokalen Kommune; soziale Inklusion (siehe oben Diskussion zur sozialen Inklusion in Abschnitt 2.8.2 Capability-Förderung/Fähigkeiten-Erweiterung); Ökonomische Inklusion (vgl. CfC, ebd.); Führung und politische Inklusion.

2.8.3.3 Belonging, Identitätsentwicklung und Anti-Bias-Bildung

Jeder Mensch bildet mehrere soziale Identitäten aus. Sie setzen sich zusammen aus ethnischer Identität, Geschlecht, Religion, Sprachen, sozio-ökonomischen Verhältnissen, Familienstruktur, sexueller Orientierung und Fähigkeiten, wie sie von der jeweiligen Gesellschaft definiert sind, in der die Menschen leben und Zugehörigkeit erleben (= *Belonging*). Es war William Cross (1991), der mit seiner bahnbrechenden Analyse von Studien zur afro-amerikanischen Identitätsentwicklung überzeugend darlegte, dass Selbstkonzepte immer auch eine gesellschaftliche Komponente haben. Er unterschied zwei Aspekte des Selbstkonzepts: die „personale Identität“ einerseits und die „soziale Bezugsgruppenorientierung“ andererseits. Er nutzte diese beiden Kategorien, um die bisherigen Annahmen über die Wirkungen von Rassismus auf die Afro-Amerikanische Identitätsentwicklung in Frage zu stellen. Soziale Identitäten verbinden Menschen mit größeren Gruppen, die über die Familien hinausgehen. Soziale Identitäten sind historisch, politisch und oft juristisch definiert. Jede soziale Gruppenidentität ist mit gesellschaftlich definierten Vorteilen und Nachteilen verbunden. Und sie ist mit gesellschaftlich verbreiteten und oft rechtlich gebilligten Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierungen verbunden. Ein längerfristiges Ziel der Anti-Bias-Bildung ist damit auch die Gestaltung und Pflege von positiven, vorurteilsbewussten Zugehörigkeiten. Die Sichtbarkeit von Zugehörigkeiten und positive Botschaften gehören dazu.

2.9 Zusammenfassung und Ausblick auf Kapitel 3 bis 7 – Praxisteil Anti-Bias-Bildung: Didaktische Leitlinien und themenbezogene Übungen

Der Anti-Bias-Ansatz bietet auf dem Weg zu einer demokratischen Gesellschaft, die sich als vorurteilsbewusst, machtsensibel und diskriminierungsfrei versteht, keine „Rezepte“, sondern Angebote zum lebenslangen Arbeiten an einer diversitätsbewussten Haltung. Die Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes eröffnet neue Räume in der schulischen und außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung.

Die Debatte um soziale Inklusion, Capability-Förderung und Belonging, insbesondere von ausgeschlossenen Teilen der Gesellschaft, durch Ermöglichung von Chancen und Möglichkeiten zum Zugang zu sozialen, gesellschaftlichen und politischen Ressourcen und zur Teilhabe werden die Zukunft des Anti-Bias-Ansatzes und der Antidiskriminierungsarbeit in Deutschland begleiten. Diese Arbeit wird hoffentlich naiven, jedoch diskriminierenden Fragen wie „Woher kommst Du?“ und „Versteht Ihre Tochter deutsch?“ etwas entgegensetzen. Sie möchte eine andere Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen erster, zweiter und dritter Generationen von Einwander*innen als Deutsche stärken. Wenn das geschehen ist, gilt es, diese Arbeit dennoch weiter zu führen, denn es gibt Menschen und politische Kräfte, die die Existenz einer vermeintlich überlegenen, angeblich „deutsch und abendländisch“ geprägten Gruppe propagieren, um darauf eine politische Haltung und politische Handlungen aufzubauen. Das bedeutet, dass neben dem Lernen von Methoden, ein tiefgehender, langjähriger und nie endender Prozess einer verlernenden, dekonstruierenden Resozialisierung erforderlich ist.

Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen in Form von u.a. Anti-Bias-Trainings/Anti-Bias-Fortbildungen sowie Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung müssen alle Ebenen umfassend aufarbeiten: die individuelle Haltung, zwischenmenschliche und ungleiche Machtverhältnisse in der Gesellschaft sowie jahrzehntelang aufgebaute und aufrecht erhaltene institutionelle und strukturelle Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit. Anti-Diskriminierungsinitiativen bezeichnen die Bemühungen zum Abbau solcher diskriminierenden Ideologien und Strukturen als eine „erwachsene anti-rassistische Entwicklungsreise“ (vgl. Abschnitt 2.7), einen nie endenden Prozess, geprägt von Höhen und Tiefen. Damit ist und bleibt die Anti-Diskriminierungsarbeit u.a. durch die Anti-Bias-Bildung, ein nie endendes politisches Projekt. Das Prinzip dabei sollte sofortiges, konsequentes und nachhaltig längerfristig angelegtes Handeln statt Prokrastination sein. Nun könnte man fragen, welche Strategie legt der Anti-Bias-Bildung zu Grunde, um die Handlungsoptionen der sozialen Inklusion, Capability-Förderung und Belonging zu verwirklichen? Das wird der Inhalt des folgenden Praxisteils mit den Kapiteln 3 bis 7 sein.

2.10 Tabellarische Übersicht der Methoden/Übungen in Kapitel 3 bis 7 mit Hinweisen für die Umsetzung in Schule, außerschulischer Jugend- und Sozialarbeit und Erwachsenenbildung (entsprechend der Reihenfolge in den Kapiteln 3 bis 7)

Methoden der Anti-Bias-Bildung sind keine lose aneinander geketteten Übungen oder Rezepte. Sie sind vielmehr gemeinsame kritische Reflexionsprozesse und Erarbeitungen der Schritte in Richtung auf Lösungen. Diese Schritte sind verbunden mit tiefgehenden Lern- und Verlern-Prozessen und haben mit Machtgefällen und tief verwurzelten Ideologien der Unterlegenheit und Überlegenheit zu tun. Diese „Unterschiede“ (Unter- bzw. Überlegenheit) betreffen sowohl die Lernenden untereinander als auch die Lehrenden und Lernenden untereinander. Daher können bei Anti-Bias-Bildung keine einzelnen Übungen aus dem Kontext gerissen werden oder ohne vorherige Etablierung eines Gruppengefühls und einer entsprechenden Lernumgebung und Prozessgestaltung durchgeführt werden.

Die folgende Übersicht bietet einen ersten Überblick über Übungen/Methoden, beinhaltet aber an dieser Stelle (wenn nicht besonders erwähnt) keine Inputs, Handouts, Arbeitsblätter oder Powerpoint-Präsentationen. Näher ausgeführt und beschrieben werden die Übungen und Methoden im weiteren Verlauf.

Um die hier beschriebenen Übungen und Methoden erfolgreich durchführen zu können, benötigt man grundsätzlich eine Fort- bzw. Ausbildung zum*zur Facilitator*in von Gruppenprozessen. Für die Durchführung von Anti-Bias-spezifischen Übungen/Methoden (ab Kapitel 5: Trainingsphase Anti-Bias-Bildung: Themenspezifische Übungen bzw. Anti-Bias-Methoden/Übungen) benötigt man zudem grundsätzlich eine Anti-Bias-Multiplikator*innen-Fort- bzw. Ausbildung (siehe Tabelle 14: Anti-Bias und Soziale Inklusion – Fortbildungsübersicht bzw. Fortbildungsbausteine/Abschnitt 8.2.7 Modulare Multiplikator*innen-Fortbildung). Ohne eine solche Grundausbildung ist von der Durchführung der Einheiten grundsätzlich abzuraten.

Titel	Abschnitt	Seite	Umsetzung in schulischen Bildungseinrichtungen (Arbeit mit Schüler*innen)	Umsetzung in der außerschulischen Jugend- und Sozialarbeit	Umsetzung in der Erwachsenenbildung (inkl. Lehrer*innen-Fortbildungen)
Leitlinien der Facilitation und Ko-Facilitation	3.2.4.2 Leitlinien der Facilitation und Ko-Facilitation	64	✗	✓	✓
Leitlinien der Facilitation	3.2.4.2 Leitlinien der Facilitation und Ko-Facilitation	65	✗	✓	✓
Leitlinien der Ko-Facilitation	3.2.4.2 Leitlinien der Facilitation und Ko-Facilitation	66	✗	✓	✓
Häufige Fehler bei der Facilitation	3.2.4.3 Häufige Fehler bei der Facilitation	67	✗	✓	✓
Umgang mit dominanten Teilnehmer*innen und Unterstützung der Schweigenden	3.2.4.4 Umgang mit dominanten Teilnehmer*innen und Unterstützung der Schweigenden (wenn sie es mögen)	68	✓ (mit etwas Improvisation insbesondere in Fällen von Mobbing und Bullying)	✓ (mit etwas Improvisation insbesondere in Fällen von Mobbing und Bullying)	✓ (mit etwas Improvisation insbesondere bei Mobbing durch Chefs und bei Fällen mit Zuständigkeit des Betriebsrats)
Checkliste Herausfordern (= Infragestellung/Bezweifeln)	3.2.4.5 Checkliste Herausfordern (= Infragestellung/Bezweifeln)	69	✓ (mit etwas Improvisation insbesondere in Fällen von Mobbing und Bullying)	✓ (mit etwas Improvisation insbesondere in Fällen von Diskriminierungserfahrungen, z.B. offene Beleidigung auf der Straße oder bei Behörden aufgrund der Herkunft oder eines anderen bestimmten Merkmals der Betroffenen)	✓ (mit etwas Improvisation insbesondere bei Mobbing durch Chefs und bei Fällen mit Zuständigkeit des Betriebsrats)
Leitlinien, um Feedback zu geben	3.2.4.6 Feedback-Leitlinien	70	✗ / ✓ (weiterführende und Berufsschulen)	✓	✓
Leitlinien, um Feedback zu erhalten	3.2.4.6 Feedback-Leitlinien	71	✗ / ✓ (weiterführende und Berufsschulen)	✓	✓
Trust Walk/Vertrauensspaziergang	4.5.1 Trust Walk/Vertrauensspaziergang	78	✓	✓	✓
Der Sturm	4.5.2 Der Sturm	78	✓	✓	✓
Aufwachen im Dschungel	4.5.3 Aufwachen im Dschungel	79	✓	✓	✓
Ein Spaziergang	4.5.4 Ein Spaziergang	79	✓	✓	✓
Die Mensch-Maschine	4.6.1 Die Mensch-Maschine	79	✓	✓	✓
Das Seil der Zugehörigkeit	4.6.2 Das Seil der Zugehörigkeit	80	✓	✓	✓
Die Glasscheibe der Freundschaft	4.6.3 Die Glasscheibe der Freundschaft	80	✓	✓	✓
Forumtheater	4.7.1 Forumtheater	81	✓	✓	✓
Statuentheater	4.7.2 Statuentheater	83	✓	✓	✓
Statuentheater: Spontanbilder zum Thema „Rassismus“	4.7.2.1 Statuentheater: Spontanbilder zum Thema „Rassismus“	85	✓	✓	✓
Situationsbezogene Standbilder	4.7.2.2 Situationsbezogene Standbilder	86	✓	✓	✓

Rollenspiele	4.8 Rollenspiele	88	✓ (Rollen bzw. Szenarien sind kindgerecht bzw. schul- oder familien-/alltagstauglich auszuwählen)	✓	✓
Musterbeispiel für ein Rollenspiel	4.8.1 Musterbeispiel für ein Rollenspiel	90	✓	✓	✓
Filmbildung: Politische Bildung mit Filmen	4.9 Filmbildung: Politische Bildung mit Filmen	91	✓	✓	✓
Analyse eines Spielfilms/eines Filmausschnitts	4.9.1 Analyse eines Spielfilms/eines Filmausschnitts	93	✓	✓	✓
Verbindungsstern	5.1.7 Verbindungsstern	97	✓	✓	✓
Erwartungsabfrage	5.1.8 Erwartungsabfrage	98	✓	✓	✓
Brainstorming	5.1.9 Brainstorming	98	✓	✓	✓
Anti-Bias-bezogene SWOT-Analyse (oder OTSW)	5.1.10 Anti-Bias-basierte SWOT- bzw. OTSW-Analyse – Matrix und Grid	99	✗	✓	✓
Eröffnungsrunde	5.2.1.1 Eröffnungsrunde	102	✗ (Die Fragen ggfs. kindgerecht formulieren – z.B. sind Fragen zum Einflussbereich unpassend)	✓	✓
Talking Wheel	5.2.1.2 Talking Wheel	103	✓	✓	✓
Heterogene Gruppen	5.2.1.3 Heterogene Gruppen	104	✓	✓	✓
Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	5.2.1.4 Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	106	✓	✓	✓
„Ich sehe was, was du nicht siehst...“: Zu den Auswirkungen von Vorurteilen	5.2.1.5 „Ich sehe was, was du nicht siehst...“: Zu den Auswirkungen von Vorurteilen	107	✓	✓	✓
Erste Begegnungen – Variante Eins	5.2.1.6 Erste Begegnungen	110	✓	✓	✓
Erste Begegnungen – Variante Zwei	5.2.1.6 Erste Begegnungen	111	✓	✓	✓
Familiennetz	5.2.1.7 Familiennetz	112	✓	✓	✓
Zugehörigkeit(-en) (Belonging) ermöglichen, gestalten und pflegen	5.2.1.8 Zugehörigkeit(-en) (Belonging) ermöglichen, gestalten und pflegen	114	✓	✓	✓
Gefahr einer einzigen Geschichte	5.2.1.9 Gefahr einer einzigen Geschichte	116	✗ (weiterführende und Berufsschulen)	✓	✓
Roots and Wings	5.2.1.10 Roots and Wings	117	✓	✓	✓
Fluss meines Lebens	5.2.1.11 Fluss meines Lebens	119	✓	✓	✓
Machtunterschiede/ Machtkonstellationen	5.2.2.1 Machtunterschiede/Machtkonstellationen	120	✓ (Hier den Begriff Macht begreifbarer machen – mit Beispielen erklären)	✓	✓
Lernvertrag abschließen	5.2.2.2 Lernvertrag abschließen	121	✓	✓	✓

Power Flower	5.2.2.3 Power Flower	122	✓ (weiterführende und Berufsschulen)	✓	✓
Meine Erfahrung als Diskriminierte*r	5.2.2.6 Meine Erfahrung als Diskriminierte*r	124	✓	✓	✓
De-Tour: Übriggebliebene Gefühle	5.2.2.7 De-Tour: Übriggebliebene Gefühle	126	✓	✓	✓
Meine Erfahrung als Diskriminierende*r	5.2.2.8 Erfahrung als Diskriminierende*r	127	✓	✓	✓
Niemand wird als Rassist oder Sexist geboren: Die Entstehung und Wiedergabe von Ideologien verstehen! (Geht nur in Zusammenhang mit der folgenden Übung, sonst ist es unvollständig)	5.2.3.1 Niemand wird als Rassist*in oder Sexist*in geboren: Die Entstehung und Reproduktion von Ideologien verstehen!	130	✓	✓	✓
Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt (Geht nur in Zusammenhang mit „Niemand wird als Rassist oder Sexist geboren“, sonst ist es unvollständig)	5.2.3.2: Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt	131	✓	✓	✓
Eine geteilte Klasse	5.2.3.3 Eine geteilte Klasse	132	✓ Die Facilitation sollte auf die bei Kindern ausgelösten Gefühle achten, da die Übung einige Trigger/Auslöser (z.B. der Begriff N****) enthält. Ohne gute Facilitation und Debriefing besteht hier die Gefahr der Reproduktion/Verfestigung von Vorurteilen und Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit	✓	✓
Sich dem Rassismus widersetzen/Contradicting Racism	6.1 Sich dem Rassismus widersetzen	140	✓	✓	✓
Modell zur Entwicklung und Auswertung von antirassistischen und anti-sexistischen Maßnahmen/Praktiken	6.2 Modell zur Entwicklung und Auswertung von antirassistischen und anti-sexistischen Maßnahmen/Praktiken	141	✓	✓	✓
Rassismus begegnen	6.3 Rassismus begegnen	142	✓	✓	✓
Wer wird diskriminiert?	6.4 Wer wird diskriminiert?	142	✓	✓	✓
Internalisierte Exklusion	6.5 Internalisierte Exklusion	144	✓	✓	✓
Alternativen zu Verhaltensmustern von moderner Exklusion/internalisierte Exklusion	6.5.1 Alternativen zu Verhaltensmustern von Moderner Exklusion/Internalisierter Exklusion	145	✓	✓	✓
Kreis der Sozialisation und Unterdrückung	6.6 Kreis der Sozialisation und Unterdrückung	148	✓	✓	✓
Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „weißer Antirassist zu sein?“	6.7 Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „weißer Antirassist zu sein?“	149	✓	✓	✓

Anti-Bias und Transaktionsanalyse	6.8 Anti-Bias und Transaktionsanalyse	152	✓	✓	✓
Antirassistische Reise des Erwachsenen-Ichs	6.9 Die antirassistische Reise des Erwachsenen-Ichs	153	✓	✓	✓
Der Spielplan: Mehr soziale Inklusion – Inklusiver Sport: Einige Tipps – keine Rezepte	6.10 Der Spielplan: Mehr soziale Inklusion – Inklusiver Sport: Einige Tipps – keine Rezepte	155	✓	✓	✓
Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan – Meine/Unsere Zukunft mit Anti-Bias-/Vorurteilsbewusster Bildung	7.1 Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan – Meine/Unsere Zukunft mit Anti-Bias-/Vorurteilsbewusster Bildung	157	✓ (Die Fragen kindgerecht formulieren)	✓	✓
Kritische Ereignisse	7.2 Kritische Ereignisse	159	✓	✓	✓
Kollegiale Fallberatung	7.3 Kollegiale Fallberatung	161	✓	✓	✓
Von der Toleranz zur Transformation	7.4 Von der Toleranz zur Transformation	163	✗	✓	✓
Held*innen und Feiertage – Vier Kriterien zur Beurteilung der sozialen Gerechtigkeitsorientierung von diversitätsorientierten Bildungsmaterialien	7.5 Held*innen und Feiertage – Vier Kriterien zur Beurteilung der sozialen Gerechtigkeitsorientierung von diversitätsorientierten Bildungsmaterialien	166	✗	✓	✓
Tipps zum Erkennen von Rassismus in (Kinder-)Büchern und anderen Medien	7.6 Tipps zum Erkennen von Rassismus und andere Formen von Diskriminierung in (Kinder-)Büchern, Bildern und anderen Medien	170	✓	✓	✓

Tabelle 7: Tabellarische Übersicht der Methoden/Übungen. Quelle: Eigene Darstellung nach bisherigen Erfahrungen

Kapitel 3: Praxisteil Anti-Bias-Bildung: Didaktische Leilinen und Trainingsvorbereitung

Nach der Fortbildung habe ich mich sehr gut und glücklich gefühlt, weil ich viele Sachen, die du uns durch deine Methoden, dein Wissen und deine Einstellung beigebracht hast, einfach erkannt habe. Ich fand es sehr schön, dass wir durch die Gruppenarbeit und die gestellten Aufgaben selbst zur Erkenntnis und zum Verstehen der Zusammenhänge kommen sollten. Das war bei mir der Fall. Ich habe von der Fortbildung viel mitgenommen, sie hat zu meinem inneren Wachstum in Bezug auf dieses Thema Diskriminierung beigetragen. Ich hoffe, ich werde die Kraft haben, vieles davon einzusetzen und mich in meinem Unterricht und generell im Leben danach zu orientieren.

(Feedback einer Teilnehmerin/Lehrerin – Name und Ort anonymisiert – per E-Mail nach einer Anti-Bias-Fortbildung im April 2018)

3.1 Trainings, Fortbildungen, Schulungen und Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen: Darum geht es in den Kapiteln 3 bis 7

In den letzten Jahren wurde die Anti-Bias-Bildung überwiegend in der Form von Trainings, Fortbildungen und Schulungen umgesetzt. Sporadische weitere Komponenten bzw. Umsetzungsformen sind Coachings (einzeln oder in Gruppen), Beratungsmaßnahmen, Teamtrainings, Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen (PE/OE) – wobei sich die letztgenannte Komponente jedoch noch im Entwicklungsstadium befindet. Wie in der Einleitung erwähnt, fokussiert dieses Kapitel auf die Komponenten „Trainings, Fortbildungen und Schulungen“. Diese sind die im Moment am häufigsten durchgeführten Formate. Sie wurden aber bisher in keiner Publikation systematisiert dargestellt unter den Gesichtspunkten der Facilitationstechniken, didaktischen Hintergründe und Fortbildungsbausteine bzw. themenspezifischen Übungen und Methoden. Beschrieben wurden die Hintergründe, didaktischen Ziele und einzelne Übungen und Methoden von Anti-Bias-Trainings, Fortbildungen und Schulungsmaßnahmen. Eine umfassende Beschreibung der Komponente „Coachings, Beratungsmaßnahmen, Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen“ würde den Rahmen dieses Theorie-Praxis-Handbuchs sprengen und eine eigene Publikation benötigen. Jedoch kann man durch die strategische Zusammensetzung und Durchführung der hier beschriebenen, verschiedenen Übungen in Form von über einen längeren Zeitraum angelegten Fortbildungsmaßnahmen zu einer Art Organisations- und Personalentwicklung gelangen (siehe Hinweise dazu in Kapitel 8: Implementierungsformate).

Bitte beachten: Was in diesem Kapitel beschrieben und präsentiert wird, ist nur ein Bruchteil von Bildungsmöglichkeiten, die die Philosophie und Strategie der Anti-Bias-Bildung zu bieten hat. Lehrer*innen, Bildungspersonal und interessierte Einrichtungen sollten dieses als Basis nutzen und unter Verwendung ihrer eigenen Kreativität und Möglichkeiten die „Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen“ für ihre jeweiligen Einrichtungen/Kommunen weiterentwickeln.

Wie ist dieses Kapitel aufgebaut?

Abschnitt 3.2: Facilitation und Prozessgestaltung von Anti-Bias-Trainings

Abschnitt 3.3: Die Zwei „Drei-Schritte-Prinzipen“ bei Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen

Abschnitt 3.4: Trainingsvorbereitungsphase

Abschnitt 3.5: Methoden und Übungen: Unendliche Prozessgestaltungsmöglichkeiten

3.2 Facilitation und Prozessgestaltung von Anti-Bias-Trainings

Anti-Bias-Trainings sind erfahrungs- und prozessorientierte Seminare. Sie machen in einem Gruppenprozess emotional begreifbar, wie Diskriminierung auf der persönlichen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Ebene funktioniert. Darauf aufbauend sollen nichtdiskriminierende Handlungsweisen für die eigene Arbeits- und Lebenssituation entwickelt werden. Die Aufgabe der Moderator*innen ist es, diese Prozesse in Gang zu bringen und zu begleiten. Anti-Bias-Trainings setzen Übungen ein, müssen aber mehr sein als reine aneinander gekettete Übungen, ohne Zusammenhänge und einen roten Faden (siehe Abschnitt 3.3.3. Aufbau einer erfahrungsorientierten Definition von Diskriminierung – Der rote Faden durch die inhaltlichen Bausteine). Sie

orientieren sich in ihrem Inhalt und Verlauf an der jeweiligen Gruppe und ihren Bedürfnissen und setzen an den Erfahrungen der Teilnehmer*innen an. Anti-Bias-Trainings sind einschließend, das heißt jede*r Einzelne in der Gruppe sollte Anerkennung für ihre*seine Person erfahren und ist dazu eingeladen, an einem produktiven Gruppen- und Lernprozess teilzunehmen. Ein Ziel der Trainings ist auch, ein möglichst tiefgreifendes Erlebnis davon zu vermitteln, welche Chancen eine Gesellschaft mit weniger Diskriminierung für alle beinhaltet.

Im folgenden Abschnitt geht es zuerst um die Bedeutung der Prozessgestaltung, Partizipation und Selbstermächtigung in Anti-Bias-Bildung bzw. -Trainings. Nachfolgend werden die zwei „Drei-Schritte-Prinzipien“ von Anti-Bias-Trainings bzw. Bildungsmaßnahmen beschrieben. Beim ersten der zwei „Drei-Schritte-Prinzipien“ handelt es sich um das didaktische Prinzip **„Hinsehen, Haltung annehmen und Handeln“**. Das zweite „Drei-Schritte-Prinzip“ umfasst die drei Bausteine der Anti-Bias-Arbeit: **„Haltung, Macht und Ideologien“**. Nach einer Beschreibung der Trainingsvorbereitungsphase folgen die Auflistung bzw. Beschreibung von themenübergreifenden Methoden und Übungen. Darauf aufbauend folgt der nächste und zentrale Abschnitt dieses Kapitels, nämlich die Auflistung und Beschreibung von themenspezifischen bzw. themenbezogenen Übungen und Methoden: Übungen der Einleitungsphase, Übungen bezüglich der drei Bausteine und abschließende, praxisbezogene Übungen.

3.2.1 Anti-Bias-Bildung setzt Prozesse im Gang und verspricht keine Rezepte

Die verschiedenen Komponenten der Anti-Bias-Bildung – Trainings, Fortbildungen, Coaching oder Organisationsentwicklungsmaßnahmen – gehen von der Annahme aus, dass jede*r Vorurteile hat. Das Problem beginnt, wenn Menschen glauben, dass ihre Vorurteile wahr sind, und ihr Handeln und Verhalten an ihnen ausrichten. Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass Voreingenommenheiten und Diskriminierung erlernt sind und als Ideologien institutionalisiert werden. Daher können und müssen sie auch verlernt und de-institutionalisiert werden. Der Prozess der Trainings wendet sich gegen Diskriminierung, indem er sich zunächst gegen die Vorurteile von Menschen gegenüber anderen richtet, daher der Name „Anti“-Bias Trainings. Um Unterdrückungsformen wie Rassismus, Sexismus, wirtschaftlicher Ausgrenzung und anderen derartigen „-ismen“ zu begegnen, hinterfragt der Anti-Bias-Ansatz alle persönlichen Einstellungen, alle sozialen, kulturellen und institutionellen Praktiken, die Menschen unterdrücken. Bildung für Demokratie und für Gerechtigkeit sind die längerfristigen Ziele der Anti-Bias-Bildung. Demokratie im Sinne von Anti-Bias heißt Vorurteilsbewusstsein, Machtsensibilität und Diskriminierungsfreiheit.

Ein häufiger Fehler bei Ansätzen zu kritischem Umgang mit Vielfalt und Diversität ist es, die Maßnahmen nur auf vereinzelte Diversitätsdimension/Arten von Diskriminierung, auf Ergebnisse, Zahlen und Quoten zu konzentrieren bzw. zu reduzieren. Rowe/Gartenswartz (2006) erklären diesen Fehler bei der Implementierung von Antidiskriminierungsmaßnahmen in Einrichtungen wie folgt:

„Ein Fehler ist, Diversität nur über Rasse und Geschlecht zu positionieren und auf Zahlen und Quoten zu fokussieren. Das neigt dazu, Widerstand zu erzeugen, und ignoriert den Kulturveränderungsaspekt. (...) Ein anderer Fehler ist, ein Anpassungsmodell zu verwenden, wonach die Eingebachten sich an existierende Normen anpassen müssen, statt ihre Vielfalt für Synergien und Kreativität zu verwenden. Dadurch verliert die Organisation den potenziellen Gewinn, den Diversität mit sich bringt. Ein weiterer Fehler ist, ein Diversitäts- versus ein Qualitäts-Denkmodell zu stellen, statt sie zu kombinieren. Als Folge denken Menschen, dass alle, die anders sind, weniger qualifiziert sind, statt zu sehen, dass man beides – Diversität und Qualität – haben kann.“ (Rowe/Gartenswartz, ebd.)

In dem Sinne versprechen die verschiedenen Komponenten der Anti-Bias-Bildung keine Rezepte und Lösungen, sondern setzen vielfältige Prozesse bei der Teilnehmenden und Transformationsprozesse bei den Einrichtungen im Gang. Die Facilitation der Trainings ist daher professionell und sorgfältig zu gestalten und durchzuführen.

3.2.2 Die Bedeutung von Prozessgestaltung, Partizipation und Selbstermächtigung (Empowerment) in Anti-Bias-Bildung bzw. -Trainings

Es ist eine gängige Annahme oder Erwartung, dass man als Teilnehmer*in viel „Neues“ bei Trainings, Seminaren oder Fortbildungen lernen muss. Daher legen Teilnehmer*innen hohen Wert auf neue Inhalte in Form von Inputs und Präsentationen durch Facilitator*innen. Das ist zum großen Teil eine verständliche Erwartung. Aber Anti-Bias-Trainings legen genauso oder sogar höheren Wert auf Trainings- bzw. Lernprozesse, die während der Trainings oder bei der Umsetzung von Anti-Bias-Bildungsmaßnahme entstehen. Dahinter verbirgt sich die Tatsache, dass Diskriminierung und Ideologien⁵³ der Überlegenheit und Unterlegenheit „gelernte“ und „geerbte“ Phänomene sind, die genauso gut abgelegt, verlernt und aufgegeben werden können. An Prozesse erinnert man sich

53 Siehe Beschreibung zu Ideologien in Abschnitt 2.1.2 Diskriminierung als ein ideologischer Prozess und als Ausschlusspraxis und der nachfolgende Abschnitt 3.3.2.3 Ideologie

(lebens-)lang eher als an „Inhalte“. Daher ist die besondere Verantwortung des*der Facilitator*in, die Prozesse zusammen mit der Gruppe so zu gestalten und zu pflegen, dass die Gruppe davon ausreichend profitieren kann.

Prozesse in diesem Zusammenhang sind auf mehreren Ebenen zu beobachten bzw. zu gestalten und pflegen:

- eigene Gefühle, Denk- und Lernprozesse
- Prozesse zwischen zwei und mehreren Teilnehmer*innen untereinander
- Prozesse zwischen der Facilitation und einzelnen und mehreren Teilnehmer*innen
- Gruppenprozesse insgesamt während des Ablaufs des Trainings und
- Prozesse, die während der Pausen, Essenszeiten und Abende, z.B. gemeinsamer Besuch einer Kneipe (bei mehrtägigen Seminaren), entstehen
- Prozesse, die bei längeren Trainingsmaßnahmen zwischen den Modulen entstehen.

Prozessgestaltung und ihre Pflege bedeutet auch die Ermöglichung ausreichender Optionen für die Partizipation ALLER Teilnehmer*innen in Gruppenprozessen. Die*der Facilitator*in kann solche Prozesse aktiv initiieren. Dies ist erforderlich, da Anti-Bias-Bildung und -Workshops u.a. auf Empowerment und Selbstermächtigung der Teilnehmer*innen und aller Beteiligten abzielen. Im Folgenden werden einige Situationen geschildert, in denen die*der Facilitator*in die Teilnehmer*innen, wenn sie mögen, dazu ermuntern soll, am Prozessgeschehen teilzunehmen:

- Wenn in Gruppen „Entscheidungen“ bevorstehen, versuchen manche Teilnehmenden ihrer Verpflichtung zur Teilnahme am Entscheidungsprozess zu entgehen mit der Aussage: „Da alle anderen nichts dagegen haben, habe ich auch nichts zu beanstanden“. Das könnte zur Folge haben, dass die betreffenden Teilnehmer*innen die Schlussfolgerungen aus den getroffenen Entscheidungen bzw. Vereinbarungen nicht mittragen mit der Rechtfertigung, sie seien nie Teil des Geschehens bzw. Entscheidungsprozesses gewesen. Wenn eine Gruppenaufgabe bzw. ein Gruppen-Entscheidungsprozess bevor steht, kann es passieren, dass ein/e Teilnehmer*in eine Klärungsfrage stellt, nur um etwas Anerkennung von der Gruppe zu erhalten, bevor sie/er eine eigene Position zur Aufgabe bezieht. Wenn sich ein solches Verhalten oft wiederholt, kann es passieren, dass eine Selbst-Entkräftigung statt einer Selbst-Ermächtigung der/des betreffenden Teilnehmer*in stattgefunden hat bzw. stattfinden wird.
- Aufgrund geringerer eigener emotionaler Stärke suchen manche Teilnehmenden nach Unterstützung und Aufmerksamkeit von Seiten der Gruppe. Aber anstatt diese berechtigte Unterstützung von der Gruppe offen anzufordern, suchen sie sie auf Umwegen. Ein Beispiel hierfür sind die „ewigen Retter“: Bei einem Hinweis auf kleinste Schwierigkeiten drängen sie zu Rettungstaten in Form von Erklärungen und Rationalisierungen. Solche Teilnehmer*innen schaden sich selbst und anderen Beteiligten u.a. durch ständige Interventionen während des Seminars.
- Dann gibt es das klassische „Starting Problem“: Eine Gruppenaufgabe steht bevor und die Frage lautet: „Wer fängt an?“ Eine normale Reaktion einer/eines Facilitator*in oder auch eines Gruppenmitglieds besteht in solchen Fällen darin, jemanden aus der Gruppe vorzuschlagen bzw. zu delegieren, „den Prozess“ zu initiieren. Eine bessere Variante für die/den Facilitator*in wäre es, den Prozess so zu gestalten, dass die Gruppe selbst das Problem löst. Dabei kann ohne Frage ein wenig Zeit vergehen, aber eine partizipatorische, prozess- und teilnehmerorientierte Arbeitsweise braucht eine gewisse Zeit, um in Gang zu kommen. Die*der Facilitator*in sollte nur als die allerletzte Möglichkeit selbst einschreiten.

3.2.3 Die Bedeutung von „Debriefings“ in Anti-Bias-Trainings

Damit die Trainings nicht als bloß aneinander gekettete Übungen empfunden werden, sind „Debriefings“ (engl. für Nachbesprechung, Nachbereitung) der Übungen ein wichtiger Teil der Durchführungsprozesse. In der Debriefing-Phase (nach Durchführung jeder Übungseinheit) ermutigt die*der Facilitator*in die Teilnehmer*innen, die Ergebnisse der Übung zu präsentieren. Das können zum Beispiel Ergebnisse von Gruppendiskussionen, Paar- oder Einzelarbeiten sein, die im Plenum vorgestellt werden. Angeleitet von Leitfragen der*des Facilitator*in vertieft die Gruppe die Ergebnisse. Auf der Metaebene verknüpft die Gruppe diese Ergebnisse mit ihren Erlebnissen im realen Leben und kristallisiert womöglich Anwendungsmöglichkeiten bzw. Lösungsansätze für die Praxis heraus. Lernen in Anti-Bias-Trainings geschieht daher sowohl auf der intellektuellen als auch auf der emotionalen Ebene⁵⁴.

Damit finden sich in der Anti-Bias-Bildung die sieben universellen Gesetze des Lernens wieder (vgl.: Thiagarajan/van den Bergh, 2015: 12-13):

⁵⁴ In der jüngsten Zeit sind Verknüpfungen zwischen Lernmethoden beim Umgang mit Vielfalt und Emotionaler Intelligenz zu beobachten. Vgl. etwa das bereits erwähnte Interview in diesem Zusammenhang mit zwei führenden Diversity-Expertinnen: Rowe/Gartenswartz (2006). Vgl. auch http://blogs.edweek.org/edweek/finding_common_ground/2016/05/anti-bias_education_the_power_of_social-emotional_learning.html?cmp=eml-enl-eu-news3 (letzter Zugriff: 26.01.2019).

1. *Gesetz der Verstärkung*: Die Teilnehmer*innen lernen konstruktive Verhaltensweisen zu wiederholen.
2. *Gesetz des emotionalen Lernens*: Erfahrungen, die mit Emotionen verbunden sind, können besser im Langzeitgedächtnis gespeichert werden.
3. *Gesetz des aktiven Lernens*: Aktive Teilnahme ist wirksames Lernen und effektiver als passives Zuhören und Lesen.
4. *Gesetz von Üben und Feedback*: Teilnehmer*innen erlangen Fertigkeiten nur durch wiederholtes Üben, bei dem sie auch Feedback erhalten.
5. *Gesetz der früheren Erfahrung*: Neues Lernen gelingt für die Teilnehmer*innen am besten dann, wenn es mit deren Vorwissen, durch Einbringung deren Erfahrungsschatz verknüpft wird und darauf aufgebaut wird.
6. *Gesetz der individuellen Unterschiede*: Verschiedene Menschen lernen auf verschiedene Weise basierend auf verschiedenen Lernstilen, die das individuelle Lernen und Lernen zu zweit oder als Gruppen ermöglicht. All dies gelingt am besten, wenn jede*r Teilnehmer*in von den anderen in der Lerngruppe Beachtung geschenkt wird.
7. *Gesetz der Relevanz*: Lernen ist dann am besten wirksam, wenn es für das Leben und die Arbeit der Lernenden bzw. Teilnehmer*innen relevant ist. Das oben erwähnte Debriefing bzw. die Nachbesprechung unterstützt bei der Entwicklung von Handlungsplänen, um das Gelernte in der Realität umzusetzen.

3.2.4 Facilitation von Anti-Bias-Trainings

3.2.4.1 Person der/des Facilitator*in: Ermöglicher*in, Prozessgestalter*in, Kommunikationsstifter*in

Facilitation spielt bei Anti-Bias eine zentrale Rolle – davon lebt der Trainingsprozess. Mit sehr viel Respekt und Achtung für die Teilnehmenden, mit Verhandlungs- und Prozessgestaltungsgeschick kann man konstruktive und aufbauende Trainings durchführen. Ich bezeichne mich selbst anstatt als Trainer lieber als ‚Facilitator*in‘, ‚Ermöglicher*in‘, ‚Prozessgestalter*in‘ und ‚Kommunikationsstifter*in‘. In einem Anti-Bias-Training ermöglicht der*die Facilitator*in bzw. das Facilitations-Team (siehe Leitlinien für die Ko-Facilitation unten im Abschnitt 3.2.4.2 Leitlinien der Facilitation und Ko-Facilitation) eine Gruppenatmosphäre, in der Menschen ihren eigenen Vorurteilen, ihrem diskriminierenden Verhalten und Handeln ins Auge sehen und Alternativen zu ihrem diskriminierenden Verhalten finden können, ohne in eine Verteidigungshaltung zurückzufallen. Der erwünschte Effekt der Trainings ist es, Menschen darin zu unterstützen, sich konstruktiv gegen Diskriminierung einzusetzen. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer*innen ermutigt werden, vorausschauend Diskriminierung zu verhindern. Im Training bezeichnen wir diese Haltung als „proaktiv“. Das bedeutet, z.B. diskriminierende Strukturen zu verändern oder einen nicht ausschließenden Sprachgebrauch einzuführen. Mein besonderes Anliegen ist, die Teilnehmer*innen dazu zu bringen, hinter einzelne Beispiele von Unterdrückung zu sehen und die Funktionsweise davon zu begreifen, um damit kämpfen zu können. Ich begleite die Gruppe darin, mit dem Herzen zu fühlen und mit dem Kopf zu verstehen, was Unterdrückung für die Betroffenen bedeutet und welche Rolle die einzelnen als Unterdrücker darin spielen. Bedeutend ist, sich nicht hinter Beispielen rassistischer oder sexistischer Taten der „Anderen“ zu verstecken, sondern sich mit der eigenen Rolle in diskriminierenden Situationen auseinander zu setzen.

Um ein/e Anti-Bias-Facilitator*in zu werden, braucht es daher:

- eine starke Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als Facilitator*in
- Authentizität
- Geduld
- Mut
- das Bewusstsein, möglicherweise nicht gehört zu werden
- das Aushalten und den taktischen Umgang mit Widerständen
- die Entwicklung von komplexen und gut durchgedachten Gegenstrategien
- eine gesunde Mischung von Kenntnissen (Theorie), Werten (Engagement) und Fähigkeiten (Praxismethoden) sowie die Vermittlung dieser drei Bereiche

3.2.4.2 Leitlinien der Facilitation und Ko-Facilitation

Es ist nicht immer möglich, aber wünschenswert, ein Facilitations-Team mit zwei Personen zu besetzen, zusammengesetzt z.B. aus einem Menschen mit Migrationshintergrund, bzw. einem traditionell diskriminierten Menschen (z.B. aufgrund von Religion, sexueller Orientierung, Klasse etc.) gemeinsam mit einem*einer Vertreter*in traditionell nicht diskriminierter Menschen. Oft ist das aus finanziellen oder anderen Gründen zwar nicht machbar. Aber diese Zusammensetzung hilft dabei, unterschiedliche Diskriminierungslinien anzusprechen und spiegelt die Vielfalt der Gesellschaft wieder.

Handout 12

Leitlinien der Facilitation

Wie bereits im Abschnitt oben erwähnt, spielt effiziente Facilitation eine zentrale Rolle in der Anti-Bias-Bildung bzw. in Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen. In diesem Abschnitt werden folgende Punkte behandelt:

- Die demokratische und befähigende Rolle der*des Facilitator*in (Unterstützer*in – Förderer*in)
- Werkzeuge für den*die demokratische*n Facilitator*in
- Werkzeuge, um Problemen in der Gruppe vorzubeugen
- Strategische Interventionen und Eingriffe der*des Facilitator*in
- 3.2.4.3 Häufige Fehler bei der Facilitation
- 3.2.4.4 Umgang mit dominanten Teilnehmer*innen und Unterstützung der Schweigenden (wenn sie es mögen)
- 3.2.4.5 Checkliste mit Herausforderungen bzw. zur Infragestellung
- 3.2.4.6 Leitlinien für Feedback

Die demokratische und befähigende Rolle der*des Facilitator*in (Unterstützer*in – Förderer*in)

Grundlegende Aufgaben des*der demokratischen und befähigenden Facilitator*in:

- Stelle Sie den Zweck/Anlass des Treffens vor, erklären Sie den vorgesehenen Aufbau des Workshops;
- Bleiben Sie beim Thema
- Leiten Sie das Gespräch in Richtung auf die zentralen Streitpunkte oder auf die anstehenden Entscheidungen; dabei sollen die Beiträge der Teilnehmenden im Fokus stehen.
- Achten Sie auf die Mitwirkung aller Teilnehmenden.
- Hören Sie genau zu und fassen Sie Entscheidungen zusammen: Schlagen Sie die nächsten Schritte vor.

Werkzeuge für den*die demokratische*n Facilitator*in

Werkzeuge, um Problemen in der Gruppe vorzubeugen

- Das Facilitationsteam einigt sich über den Workshop/die Übung, das Thema, den Ablauf, den vorgesehenen Aufbau und die Rolle der*des „Leitenden“ Facilitator*in der jeweiligen Übung/Methode.
- Das Facilitationsteam einigt sich über „Grundregeln/Spielregeln“: zeitlicher Rahmen für Übungen/Sitzungen, erwartete Ergebnisse, Möglichkeiten, alle Teilnehmenden einzubinden etc.
- Wenn die Gruppe nicht mehr weiter kommt/feststeckt, schlagen sie Schritte vor, um den Lernprozess voranzubringen.

Werkzeuge, um bei Problemen in der Sitzung einzugreifen/zu intervenieren

- Halten Sie die Gruppe beim Thema und beim verabredeten Ablauf.
- Betonen Sie die ursprünglichen Vereinbarungen und Spielregeln.
- Wenn ein Problem aufkommt: formulieren, was abläuft; einen Schritt oder eine Vorgehensweise vorschlagen
- Einen Gruppenkonsens herstellen und weiter machen.
- Akzeptieren Sie Kritik; seien Sie nicht defensiv und reden Sie nicht zu viel.
 - Achten Sie aufmerksam auf die Mitwirkung aller Teilnehmenden, sorgen Sie dafür, dass auch stille Teilnehmer*innen sich an der Diskussion beteiligen können.

Strategische Interventionen und Eingriffe des*der Facilitator*in während des Trainingsablaufs

1. Bumerang (d. h. Werfen Sie es in die Gruppe zurück): „Was wollen Sie tun?“ „Was denken Sie?“
2. Behalten Sie den Fokus im Blick/erlangen Sie den Fokus wieder (Stellen Sie sich dumm, wenn der Inhalt zu technisch/zu akademisch geäußert wird – stellen Sie den Inhalt dadurch allen zur Verfügung).
3. Beschreiben Sie, was vorgeht – sagen Sie genau das, was passiert ist.
4. Sorgen Sie für Übereinstimmung.

5. Vermeiden Sie Kämpfe während des Workshops. Sie werden sonst große Schwierigkeiten bekommen.
6. Stützen Sie sich auf Grundregeln und Vereinbarungen über den Ablauf.
7. Ermutigen Sie die Gruppe, seien Sie warmherzig, positiv und würdigen Sie erfolgreiche Arbeit.
8. Akzeptieren Sie und erkennen Sie Gefühle an.
9. Seien Sie nicht defensiv.
10. Benutzen Sie die eigene Körpersprache: schauen Sie, lehnen Sie sich nach vorn, nähern Sie sich, halten Sie Blickkontakt, seien Sie interessiert.
11. Benutzen Sie das „Gruppendächtnis“/„die Gruppenerinnerung“
12. Reden Sie nicht zu viel.

(Selbst-)Reflexionsfrage/Diskussionsfrage:

Hinweise:

Arbeitsform: Je nach Anlass und Zweck des Trainings könnten die folgenden Diskussionsfragen als Einzelarbeit, in Zweiergruppen oder in Kleingruppen erarbeitet werden

Dauer: 10 bis 15 Minuten

- Welche weiteren, sinnvollen Interventionen könnten hilfreich sein?
- Welche bisherigen Interventionsmethoden möchte ich/möchten wir überdenken/aufgeben?

Handout 13

Leitlinien der Ko-Facilitation

Folgende Punkte sind mit der*dem Ko-Facilitator*in bzw. sich unter sich im Facilitations-team zu klären:

Machtunterschiede

1. Überprüfen, wie jede*r von uns über die eigene Identität denkt, wie wir sie definieren und wo wir uns selbst positionieren.
2. Klären Sie Ihre Ängste bezüglich der Zusammenarbeit ab: in Bezug auf den Prozess, den Inhalt und die Gruppe.
3. Respektieren Sie die einzigartigen Erfahrungen, die der*die andere einbringt: teilen Sie sich gegenseitig mit und verständigen Sie sich darüber, wie Sie mit Erfahrungsunterschieden umgehen.
4. Vereinbaren Sie, dass die Unterschiede nicht im Workshop hervortreten.
5. Verständigen Sie sich über Ihre eigenen Persönlichkeitsmerkmale und wie Sie damit umgehen wollen.
6. Umreißen Sie beide Ihre Stärken und Schwächen – Sie sollten sie kennen und ausbalancieren
7. Berücksichtigen Sie bei Ihrer Planung einen Raum und Zeit, um den Prozess gemeinsam zu untersuchen – Debriefing, Reflexion, Planung.
8. Verständigen Sie sich darüber, wie Sie sich gegenseitig Feedback/Rückmeldung geben werden.
9. Verständigen Sie sich darüber, wie Sie mit den Problemen von Prozess-Teilnehmer*innen umgehen werden, besonders mit hochkommenden Gefühlen/emotionalen Schwierigkeiten.
10. Verständigen Sie sich über die Ziele des Workshops und jeder einzelnen Sitzung/Übung.
11. Seien Sie gute Zuhörer*innen und unterbrechen Sie den*die Co-Facilitator*in nicht.
12. Entwickeln Sie eine Reihe von Fingerzeigen/Stichworten, um dem*der Co-Facilitator*in mitzuteilen, was Sie möchten.
13. Planen Sie ruhige und sanfte Formen der gegenseitigen (inhaltlichen) Verbindungs- und Ergänzungsstile.
14. Entscheiden Sie für jede Übung, wer der*die anleitende Facilitator*in ist, und wer den*die andere*n unterstützt.
15. Bei zwei- bis dreitägigen Seminaren abends gegenseitiges, konstruktives Feedback geben und mögliche Verbesserungsvorschläge machen – bezüglich der Inhalte und der Prozessgestaltung. Wo nötig Änderungen vornehmen. Bei eintägigen Workshops kann dieses gegenseitige Feedback u.U. bei der Mittagspause stattfinden.

(Selbst-)Reflexionsfrage/Diskussionsfrage:**Hinweise:**

Arbeitsform: Je nach Anlass und Zweck des Trainings können die folgenden Diskussionsfragen als Einzelarbeit, in Zweiergruppen oder in Kleingruppen erarbeitet werden

Dauer: 10 bis 15 Minuten

- Wie war meine bisherige Erfahrung als Ko-Facilitator*in?
- Welche weiteren Leitlinien könnte die Ko-Facilitation fördern/verbessern?
- Was möchte ich bei meiner Tätigkeit als Ko-Facilitation ändern und was erwarte ich von meinem*r Ko-Facilitator*in?

Handout 14**3.2.4.3 Häufige Fehler bei der Facilitation⁵⁵**

- Facilitator*innen sehen sich häufiger mit nachfolgend aufgelisteten Situationen konfrontiert. Einige davon kann man ändern, manche aber nur schwer. Manche Facilitator*innen möchten einiges davon auch gar nicht ändern. Welches sind die Schwierigkeiten und welche kann man bestehen lassen?
- Nervös und hektisch sein zu Beginn
- Konfuser und desorientierter Anfang
- In Bezug auf Teilnahme und Partizipation entmutigen
- Mit dem Mikrofon herumzappeln
- Ungeeignete Materialien
- Sachen durcheinanderbringen
- Zuviel Präsentieren
- Fragen nicht beantworten
- Monopolisieren
- Ständig störende Teilnehmer*innen tatenlos tolerieren, anstatt ihnen strategisch zu „begegnen“ und sie zur Ruhe zu bringen
- Verunsicherung
- Heuchlerisches Reden, herablassendes Predigen
- Abgelenkt sein und ablenkendes Verhalten
- Unsensibel und unfreundlich sein
- Teilnehmenden nicht begegnen, hetzen, rücksichtslos sein
- Abweichen
- Pausen verdrängen/schmälern
- Abschluss versäumen
- (Sach-)Schaden anrichten
- Gegenstände zurücklassen

(Selbst-)Reflexionsfrage/Diskussionsfrage:**Hinweise:**

Arbeitsform: Je nach Anlass und Zweck des Trainings können die folgenden Diskussionsfragen als Einzelarbeit, in Zweiergruppen oder in Kleingruppen erarbeitet werden

Dauer: 10 bis 15 Minuten

- Welche sind Deine Schwierigkeiten/Fehler/Erfahrungen bei der Facilitation?
- Wie kann ich Fehler vermeiden, bzw. was brauche ich noch an der Hilfestellung, um meine Fehlern zu vermeiden?

⁵⁵ Angelehnt an Chambers, R. (2003:57-60)

Handout 15

3.2.4.4 Umgang mit dominanten Teilnehmer*innen und Unterstützung der Schweigenden (wenn sie es mögen)⁵⁶

1. Sprechen Sie das Problem offen und von Anfang an an.
2. Jedem*r eine Chance anbieten: „Sie haben ja eben besprochen. Lassen wir jemandem anderen zur Wort kommen“ oder „Wer war noch nicht dran?“
3. Ein Objekt, z.B. eine Muschel, ein Buch oder einen Stift, in die Hand nehmen, um die Macht zu sprechen zu erhalten. Nur die Person, die das Objekt in der Hand hält, darf sprechen. Ideal wäre es, das Objekt von der Gruppe auswählen lassen.
4. Geben Sie den Dominierenden eine verantwortungsvolle Rolle – etwa als Beobachter*in oder Protokollierende*r.
5. Umgruppieren: Nach einer ersten Gesprächsrunde: Lassen Sie die jeweiligen Gruppen ihre Teilnehmer*innen nach ihren „Redebeiträgen“ ordnen. Formieren Sie neue Gruppen, die zusammengesetzt sind aus Sprechenden mit vielen, durchschnittlichen und wenig Sprechanteilen. Bilden Sie so viele Gruppen wie notwendig.
6. Bitten Sie die zu viel Sprechenden, für eine Weile nicht zu sprechen: 10 Minuten, eine Stunde usw. Reflektieren Sie später über diese Methode zusammen mit der*dem Betroffenen und der Gesamtgruppe.
7. Halten Sie kurze Kleingruppen-Diskussionen oder lassen Sie die Teilnehmer*innen sich melden zu Fragen wie:

Haben Sie selbst so etwas schon erlebt? Wie ging es Ihnen dabei? Und dann: Haben Sie so etwas mit anderen gemacht? Unter welchen Umständen?

Beispiele:

- Hat Sie jemand erniedrigt oder beschämt, indem die Person Ihnen unbekanntes Vokabular verwendet hat? Wie ging es Ihnen damit? Haben Sie so etwas mit anderen getan? Unter welchen Umständen?
- Haben Sie je erlebt, dass Andere eine Ihnen unbekannte Sprache verwendet haben, ohne Übersetzung, obwohl sie wussten, dass Sie es nicht (fließend) sprechen? Wie ging es Ihnen dabei? Haben Sie so etwas mit anderen gemacht? Unter welchen Umständen?
- Wurden Sie je von Ihrem*r Vorgesetzten mitten im Satz unterbrochen und so zum Schweigen gebracht? Wie ging es Ihnen dabei? Haben Sie so etwas mit anderen gemacht? Unter welchen Umständen?

Variante: Beginnen Sie mit einem Brainstorming in Kleingruppen zum Thema Arten von diskriminierendem verbalem Verhalten, wie oben beschrieben. Fahren Sie danach fort mit weiteren Fragen (oben) an die Gruppe.

8. Mit den Betroffenen diskutieren. Erklären Sie viel Sprechenden, dass Sie versuchen, den wenig Sprechenden mehr Möglichkeiten zu bieten, sich zu artikulieren. Erklären Sie den Schüchternen und Zurückhaltenden, dass Sie versuchen, die viel Sprechenden zu zügeln. Fragen Sie sie nach Rat und Hilfe.
9. Selbsteinschätzung: Schreiben Sie die Zahlen 1 bis 10 auf den Boden oder an die Wand. Lassen Sie die Teilnehmenden selbst ihre Fähigkeit einschätzen (von 1 bis 10), anderen zuzuhören und sie zu verstehen. Wahlweise können die Teilnehmenden auch ihr Sprachverhalten oder ihr Durchsetzungsvermögen selbst einschätzen. Die Teilnehmenden stellen sich dann entsprechend auf.
Ermutigen Sie die Teilnehmenden, sich mit ihren Nachbarn auszutauschen. Lassen Sie die Teilnehmenden sich dort aufstellen, wo sie gerne stehen würden. Darauf aufbauend diskutieren die Teilnehmenden miteinander darüber, welche Voraussetzungen sie erfüllen müssten bzw. was sie machen sollten, um dorthin zu gelangen.
10. Die Teilnehmenden fragen: Sprechen Sie mit allen Teilnehmenden über die Themen Schweigen und Sprechen. Lassen Sie Kleingruppen sich darüber auszutauschen, Handlungsvorschläge entwickeln und anschließend im Plenum berichten. Dies könnte zu einem Lernvertrag führen.

⁵⁶ Angelehnt an Chambers, R. (ebd.):180-187.

(Selbst-)Reflexionsfrage/Diskussionsfrage:**Hinweise:**

Arbeitsform: Je nach Anlass und Zweck des Trainings können die folgenden Diskussionsfragen als Einzelarbeit, in Zweiergruppen oder in Kleingruppen erarbeitet werden

Dauer: 10 bis 15 Minuten

- Welcher Typ von Teilnehmer*in sind Sie? Eher Vielsprechende*r oder Stillschweigende*r?
- Wie gehen Sie mit dominanten Teilnehmer*innen um?
- Möchten Sie an Ihrem Teilnehmendenverhalten etwas verändern?
- Welche Hilfe brauchen Sie dazu?

Handout 16**3.2.4.5 Checkliste Herausfordern (=Infragestellung/Bezweifeln)**

Folgende Hilfsvorschläge betreffen Situationen, in denen Facilitator*innen gefordert sind, unangenehme Fragen zu stellen bzw. schwierige Themen anzusprechen, z.B. Macht, Hass, Ungerechtigkeit unter den Teilnehmenden. Einige Punkte sind auch außerhalb von Trainingsszenarien anwendbar.

Blockaden für das Herausfordern

- Sich isoliert fühlen – die herauszufordernde Gruppe als zu machtvoll empfinden
- Angst, in Frage gestellt zu werden
- Angst vor Etikettierung: „politisch korrekt“, „Gutmensch“
- Angst vor eigenen Nahestehenden (Familie, Freunde, Kolleg*innen) und Auswirkungen auf „harmonische Beziehungen“)
- Persönlichkeit
- Unmöglichkeit, in Frage zu stellen – „Strukturen“
- Es ist nicht meine Verantwortung
- Überforderung – momentan ist es nicht meine Hauptaufgabe
- Andere nicht absichtlich überfordern – z.B. „die Leute haben genug Probleme“
- Keine Unterstützung
- Die richtigen Worte fehlen
- Unsicherheit (Ungewissheit) bezüglich der Konsequenzen

Was hilft mir herauszufordern/infrage zu stellen

- Infragestellung als einen positiven Weg nach vorne betrachten
- Vertrauen in sich selbst und Andere
- Unterstützung haben
- Die Lage verstehen/begreifen
- Klare/verständliche Werte vertreten
- Bereitschaft, Fehler zu begehen
- Klare öffentliche und legitime Meinung vertreten/haben (*having a clear public statement – legitimacy*)
- Mit Sprache/Äußerungen/Verhalten umgehen
- Persönliche Verantwortung übernehmen
- Sich über die Auswirkungen auf sich selbst bewusst sein
- Üben
- Erfahrungen teilen

Wie stellt man in Frage?

- Es ist für MICH nicht akzeptabel
- Es ist für unsere Einrichtung/Organisation nicht akzeptabel
- Fragen:

- „Warum sagen Sie das“?
- „Warum behaupten Sie das?“
- „Wo haben Sie diese Idee her?“
- Richtigen Zeitpunkt sorgfältig wählen
- Eine Strategie haben
- Meine Meinung ist folgende... Meine Fakten sind...
- Ich fühle mich...
- Vermenschlichen
- Eigene kreative Wege entwickeln

(Selbst-)Reflexionsfrage/Diskussionsfrage:

Hinweise:

Arbeitsform: Je nach Anlass und Zweck des Trainings können die folgenden Diskussionsfragen als Einzelarbeit, in Zweiergruppen oder in Kleingruppen bearbeitet werden

Dauer: 10 bis 15 Minuten

- Wie gehen Sie um mit Situationen, in denen Sie gefordert sind, Teilnehmer*innen mit strittigen Themen zu konfrontieren?
- Welche Strategien haben Sie, schwierige und strittige Themen im Training anzusprechen?
- Welche bisherigen Praktiken möchten Sie nicht mehr anwenden und was möchten Sie in Zukunft anders machen?

Handout 17

3.2.4.6 Feedback-Leitlinien

Leitlinien, um Feedback zu geben

Warum brauchen wir Feedback als Trainer*in/Trainierte/Menschen?

- Um zu überprüfen, ob wir auf dem richtigen Weg sind und andere mit an Bord genommen haben.
- Um Feedback als Diagnose-Werkzeug zu nutzen für die Anleitung von Richtung, Inhalt, Abweichung, Präsentationsstil, Einfluss, Kontinuität, Lernzielen.
- Um Feedback zu nutzen zur Steigerung des Informationsflusses, zum Teilen von Information, um Macht miteinander zu teilen, für Lernerfahrungen, für Entwicklungen, um Raum für Verbesserungen zu schaffen, weil niemand perfekt ist, um Vertrauen aufzubauen, für Glaubwürdigkeit, um Offenheit und Ehrlichkeit zu vermitteln.
- Um Feedback zu nutzen für bessere Mitwirkungsprozesse durch die Überprüfung der Fakten und durch die Überprüfung der geteilten Erfahrungen, und auf der Suche nach tieferen Antworten für positive Behauptungen (Affirmation).

Merkmale für Kritik/Rückmeldung:

- Seien Sie bestätigend/aufbauend in Ihrer Kritik: Bauen Sie auf Fähigkeiten auf – zerstören Sie nicht konstruktive Vorschläge.
- Stellen Sie Klärungsfragen, bevor Sie Kommentare äußern.
- Überprüfen Sie, wenn es sich z.B. um Präsentation handelt, die Bedeutung der Präsentation/Darstellung für die Zielgruppe.
- Fesselt die spezifische Einführung die Zuhörer*innen?
- Achten Sie auf die Körpersprache und auf unterschiedliche Möglichkeiten des Tonfalls Ihrer Sprache.
- Spricht Ihr Kommentar für sich selbst – ist damit irgendeine Zumutung verbunden?
- Ist die Länge Ihres Kommentars/Ihrer Darstellung realistisch?
- Ist die Darstellung nachvollziehbar begründet?
- Vermittelt sie Ziele und spricht sie Gefühle an?
- Haben die Bestandteile Ihres Kommentars die folgenden Elemente: Thema, Ziele, Einleitung, Darstellung, Zusammenfassung, Schlussfolgerungen, Fragen?

- Ist Ihr Kommentar/Ihre Darstellung ein Sprungbrett für ein Aktivierungsprogramm? Motiviert es die Teilnehmenden, aktiv zu werden?

Leitlinien, um Feedback zu erhalten

- Fragen Sie und Sie werden Feedback bekommen:
Der beste Weg, um sicher zu stellen, dass Sie ein Feedback von anderen erhalten, ist danach zu fragen.
- Hören Sie zu und erklären Sie nicht:
Wenn jemand sich bemüht, ein Feedback zu geben, nehmen Sie sich die Zeit, aktiv zuzuhören, was er*sie sagt. Menschen, die immer sofort mit einer Erklärung für ihr Verhalten reagieren, werden schnell merken, dass sie keine Rückmeldungen mehr von anderen bekommen.
- Stellen Sie Fragen:
Wenn es Ihnen nicht ganz klar ist, was der*die andere zu sagen versucht, stellen Sie Fragen, bis Sie Klarheit haben, aber hüten Sie sich davor, in die Rolle eines Staatsanwalts/Anklagevertreters zu fallen.
- Überprüfen Sie Ihre Interpretation:
Bevor Sie auf eine Rückmeldung/ein Feedback antworten, nehmen Sie sich eine Minute Zeit, um Ihre Interpretation des Feedbacks zu paraphrasieren (zusammenzufassen), um sich zu vergewissern, dass die beabsichtigte Botschaft auch erhalten und verstanden ist.
- Fragen Sie nach Vorschlägen:
Wenn eine andere Person Ihnen ein negatives Feedback gegeben hat über ein Verhalten, das ihn/sie ärgert/aufregt, dann fragen Sie sie*ihn, welches Verhalten von Ihnen es leichter oder besser für sie/ihn machen würde. Welche Veränderung wünschen Sie sich von mir?
- Überprüfen Sie mit anderen aus der Gruppe:
Nur weil eine Person Ihr Verhalten auf eine bestimmte Art interpretiert hat, heißt dies nicht, dass andere diese Interpretation teilen. Wenn Sie nicht absolut sicher sind, dass das Feedback richtig ist, überprüfen Sie die Interpretation mit anderen, um ihre Wahrnehmungen mit aufzunehmen.
- Antworten:
Eines der schlimmsten Gefühle der Welt ist es, das Risiko einzugehen, einer anderen Person ein negatives Feedback zu geben und dann keine Antwort von der Person zu erhalten. Die einfachste Antwort – nach der Überprüfung des erhaltenen Feedbacks – ist ein offenes „Danke schön“. Eine noch bessere Antwort ist es, die andere Person darüber zu informieren, wie – besonders Sie selbst – versuchen werden, Ihr Verhalten zu ändern auf der Grundlage des Feedbacks, das er*sie Ihnen gegeben hat.

Weitere Tipps zu gutem Feedback finden sich hier: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Feedback.shtml> (letzter Zugriff: 06.09.2018)

3.3 Zwei „Drei-Schritte-Prinzipien“ bei Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen

Der folgende Abschnitt beschreibt die zwei „Drei-Schritte-Prinzip“ bei Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen. Beim ersten „Drei-Schritte-Prinzip“ (siehe Abschnitt 3.3.1 Das erste „Drei-Schritte-Prinzip“ – Die drei didaktischen Ziele: Hinsehen/Herausfinden – Haltung Annehmen – Handeln) handelt sich um die drei didaktischen Ziele Hinsehen/Herausfinden – Haltung (annehmen) – Handeln. Beim zweiten „Drei-Schritte-Prinzip“ (siehe Abschnitt 3.3.2 Das zweite „Drei-Schritte-Prinzip“: Die drei inhaltlichen Bausteine) handelt sich um die drei didaktischen Ziele Haltung – Macht – Ideologie.

3.3.1 Das erste „Drei-Schritte-Prinzip“ – Die drei didaktischen Ziele: Hinsehen/Herausfinden – Haltung Annehmen – Handeln

Beim ersten „Drei-Schritte-Prinzip“ geht es um den didaktischen und strategischen Aufbau von Anti-Bias-Maßnahmen bzw. -Trainings, Fortbildungen und Personal-/Organisationsentwicklungsmaßnahmen

- **Didaktisches Ziel 1: Hinsehen/Herausfinden**
- **Didaktisches Ziel 2: Haltung Annehmen**
- **Didaktisches Ziel 3: Handeln**

3.3.1.1 Didaktisches Ziel 1: Hinsehen/Herausfinden

Die Teilnehmenden werden zuerst motiviert, die Lage der herrschenden Diskriminierungsverhältnisse in ihrer Umgebung einzuschätzen, genau hinzusehen und mehr herausfinden.

Folgende bereits erfolgreich erprobte Kleingruppenarbeit hilft in dieser Phase des Herausfindens und Hinsehens:

Orientierungsfragen für das Gespräch

- Welche positiven Erfahrungen habe ich/haben wir gemacht bei der Arbeit in heterogenen Arbeitssituationen?
- Welchen Schwierigkeiten begegne ich/begegnen wir dabei?

Die Fragen werden auf Flipcharts geschrieben und an verschiedenen Tischen (Tischanzahl je nach Zahl der Gruppen) angebracht. So wird die Kleingruppenarbeit ermöglicht. Im Anschluss werden die Ergebnisse im Plenum – die positiven Erfahrungen und Schwierigkeiten – zusammengefasst und ausgewertet.

3.3.1.2 Didaktisches Ziel 2: Haltung Annehmen

Den Teilnehmer*innen wird in dieser Phase ermöglicht, eine kritische Haltung zu den erkannten Verhältnissen anzunehmen. Der englische Ausdruck „*taking a stand*“ (= Haltung annehmen) drückt es konkreter aus. Durch induktive Methoden, d.h. durch Einzel-, Paar-Übungen, Kleingruppenarbeit und Austausch über konkrete Fälle sowie Reflexion in Plenum, gelangen die Teilnehmer*innen auf die Metaebene. In dieser Phase sind die zentralen Fragen: Wie stehe ich/Wie stehen wir zum Status Quo angesichts von Diskriminierung? Was sind alternative Denkweisen und nichtdiskriminierende Haltungen?

Folgendes, bereits erfolgreich erprobtes Kleingruppengespräch unterstützt die Teilnehmer*innen in dieser Phase der Haltungs-Annahme, kreative Gedanken zu entwickeln:

Orientierungsfragen für das Gespräch (ca. 20 Minuten)

(bitte Ergebnisse stichwortartig auf Metaplankarten zwecks Plenaraustausch festhalten)

- Welche mögliche Rolle könnten Stereotype, Vorurteile und Machtstrukturen/Machtgefälle in unserer Arbeit mit Kindern/Jugendlichen/Vereinen spielen?
- Welche positiven Erfahrungen habe ich/haben wir beim Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und Machtstrukturen/Machtgefällen bei mir/uns selbst und bei den „Zielgruppen“ gemacht?
- Was brauche ich noch an Unterstützung, um mögliche Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang effektiv zu bewältigen?

Die Fragen werden auf Flipcharts geschrieben und an verschiedenen Tischen (Tischanzahl je nach Zahl der Gruppen) angebracht. So wird die Kleingruppenarbeit ermöglicht. Im Anschluss werden die Ergebnisse – Rolle von Stereotypen und Vorurteile in unserer Arbeit – im Plenum zusammengefasst und ausgewertet.

3.3.1.3 Didaktisches Ziel 3: Handeln

Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen bzw. -Trainings, Fortbildungen und Personal-/Organisationsentwicklungsmaßnahmen verfolgen eine pro-aktive Herangehensweise und laden die Teilnehmer*innen ein zur Handlung gegen die eigene Verstrickung in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und gegen die dadurch entstandenen Missstände in der Gesellschaft zu kämpfen. Das bildet die politische Dimension von Anti-Bias-Trainings bzw. Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen. Die Trainings sollten als Sprungbrett für nachhaltige, anti-diskriminierende Handlungen dienen: auf persönlicher, zwischenmenschlicher und struktureller Ebene. Dazu geeignete Übungen werden idealerweise in der Endphase des Trainings durchgeführt. Hinzu kommt eine ggf. nach den Trainings zustande kommende Netzwerkbildung.

Folgendes bereits erfolgreich erprobtes Kleingruppengespräch unterstützt die Teilnehmer*innen in dieser Phase der Suche nach Handlungsoptionen dabei, kreative Gedanken zu entwickeln:

Orientierungsfragen für das Gespräch

(bitte Ergebnisse stichwortartig auf Metaplankarten für den Austausch im Plenum festhalten)

- Welche Auswege habe ich/haben wir beim Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen bei mir/uns selbst und bei den Anderen gefunden?
- Welche Rolle könnten die Ansätze Anti-Bias, Belonging, Soziale Inklusion und Capability-Förderung dabei – persönlich und institutionell – spielen? (hier angenommen, dass die Teilnehmer*innen bereits eine Einführung bzw. theoretische Inputs für die genannten Ansätzen erhalten haben).

Die Fragen werden auf Flipcharts geschrieben und an verschiedenen Tischen (Tischanzahl je nach Zahl der Gruppen) angebracht. So wird die Kleingruppenarbeit ermöglicht. Im Anschluss werden die Ergebnisse – Auswege bzw. Handlungsoptionen für die Zukunft – im Plenum zusammengefasst und ausgewertet.

3.3.2 Das zweite „Drei-Schritte-Prinzip“: Die drei inhaltlichen Bausteine

Beim zweiten „Drei-Schritte-Prinzip“ handelt es sich um die drei zentralen inhaltlichen Schwerpunkte bzw. Bausteine der Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen und -Trainings. Entsprechend dem im Kapitel 1 beschriebenen holistische Diskriminierungsmodell (siehe Abschnitt 2.4 Diskriminierungsmodell in Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen) werden durch einige zentrale Übungen und Methoden die drei Elemente „Haltung – Macht – Ideologie“ angesprochen und vertieft. Ich nenne die drei Bausteine das *Röntgenbild der Anti-Bias-Bildung*, das eine strategische Vorgehensweise bei den Trainings ermöglicht.

3.3.2.1 Haltung

Anders als im didaktischen Ziel, eine *Haltung* anzunehmen, ist beim Baustein Haltung die Hinterfragung *der eigenen Haltung* mit ihren Vorurteilen und Voreingenommenheiten gemeint. Im Mittelpunkt stehen hier Fragen wie z.B. „Wie verhalte ich mich in einer gemischten Gruppe von Menschen unterschiedlicher Hintergründe? Schließe ich Personen bewusst und unbewusst aus, weil sie zu einer bestimmten Gruppe gehören? In diesem Teil der Trainings setzten sich die Teilnehmenden vertieft mit den (eigenen) Vorurteilen auseinander sowie mit den Funktionen und zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Vorurteilen. Bewährte Übungen dabei sind die „Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen“ (siehe Abschnitt 5.2.1.4 Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen) und „Ich sehe was, was du nicht siehst: Zu Auswirkungen von Vorurteilen“ (siehe Abschnitt 5.2.1.5 „Ich sehe was, was du nicht siehst...“: Zu den Auswirkungen von Vorurteilen). Eine Teilnehmerin hat es einmal so ausgedrückt: „Soziale Berufe“ bzw. Soziale Arbeit und Bildungsarbeit ist „Haltungsarbeit“: Arbeit an der ständigen kritischen Auseinandersetzung mit unserer eigenen Haltung. Wo nötig, sollten wir die eigene diskriminierende Haltung ablegen.

3.3.2.2 Macht

Der zweite inhaltliche Baustein ist *Macht* (zu handeln). Induktiv setzen sich die Teilnehmer*innen hier durch verschiedene Übungseinheiten mit dem Aspekt der eigenen Machtposition in der Gesellschaft und der Machtpositionen von Menschen, mit denen wir leben und arbeiten, auseinander. Das Ziel es, den Teilnehmer*innen zu verstehen zu geben, dass unsere Vorurteile nicht nur in unseren Köpfen bleiben, sondern eine zentrale Rolle in unseren Handlungen einnehmen. Diese Einheit sollte mit besonderer Tiefe, aber auch mit besonderer Vorsicht durchgeführt werden – oft entstehen Gefühle des Schams und der Schuld (unter traditionell nicht exkludierten Teilnehmer*innen) oder auch Gefühle der Machtlosigkeit (unter traditionell exkludierten Personen). Dieser inhaltliche Baustein beschäftigt sich auch in einer späteren Phase des Trainings mit den Aspekten der modernen Exklusion und internalisierten Exklusion (siehe Abschnitt 6.5 Internalisierte Exklusion). Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin, sich weder von der Macht der anderen noch von der eigenen Ohnmacht dumm machen zu lassen (Theodor W. Adorno, *Minima Moralia*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 22. Auflage 1994, S. 67. Erste Auflage: 1944).

3.3.2.3 Ideologie

Der dritte inhaltliche Baustein der Anti-Bias-Trainings setzt sich mit „Ideologie“ auseinander und ist eine Besonderheit innerhalb der Anti-Diskriminierungsmethoden. Schlicht und einfach ausgedrückt geht es um die Auseinandersetzung mit dem Glauben an die (eigene) „Überlegenheit“ oder „Unterlegenheit“ gegenüber den Anderen. Historisch betrachtet wurden der „Ideologie“ verschiedene Bedeutungen zugeschrieben. Oft bedeutet Ideologie, auf verschiedene Art und Weise Symbole, Bedeutungen und Werte zu unterstützen, die dominante soziale Machtverhältnisse bzw. Machtungleichheiten reproduzieren. Gleichzeitig zeigt Ideologie auch die engen Verbindungen zwischen Diskurs und politischen Interessen auf (Reddy, 2005: 231ff; Eagleton, 1991: 1-61). Gramsci war der Erste, der Ideologie im oben erwähnten Sinn erklärt hat. Die hegemonischen Auswirkungen von Ideologien gehen weit über Haltungen hinaus bis zu weitreichenden Handlungen. Gramscis zentrale politische Idee in diesem Zusammenhang „...ist die der kulturellen Hegemonie, um die es in jeder Alltagssituation zu kämpfen gilt – sei es im Kindergarten, in der Schule, im Betrieb, in der Presse oder innerhalb der Institution Kirche“ (Sierck, 2018:132-133).

In dem Sinne ist Ideologie nicht immer ein neutrales Festhalten an bestimmten Überzeugungen oder Glaubenssätzen (*Beliefs*). Ideologie im Sinne von Anti-Bias-Bildung meint abwertende Überzeugungen und Meinungen über bestimmte Personen, Gruppen und Gemeinschaften. Solche dominanten Diskurse und darauf aufbauende diskriminierende Praktiken werden von dominanten Schichten der Gesellschaft orchestriert (vgl. Eagleton, 1991:44ff). Daher sollte man Ideologien nicht als einfache, klar definierte, leicht dekonstruierbare (*undoable*) rationale Konstrukte wahrnehmen. Der Ausdruck von Ideologien in Form von rassistischen oder fundamentalistischen Ausbrüchen ist nur die Spitze des Eisbergs. Man sollte die tief verwurzelte „affektive, unbewusste, mythische oder symbolische Dimensionen von Ideologie“ (*ebd.*, *Übersetzung durch den Autor*) besonders ernst nehmen. Der Schöpfung, Pflege und Durchsetzung (*re-enforcement*) und Weitergabe von Ideologien und Diskursen von Überlegenheit durch politische Praktiken und Medien muss etwas Kritisches entgegengesetzt werden.

Bedeutung von Ideologien des Rechtsradikalismus und religiösem Radikalismus in der Anti-Bias-Bildung

Die Ideologien des Rechtsextremismus und des religiös begründeten Extremismus und Fundamentalismus gehören zu den oben beschriebenen Ideologien der Überlegenheit. Sie stellen im Moment in der Arbeit mit Jugendlichen in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit eine der größten Herausforderungen dar.

Hier geht es je nach eigener Position einerseits darum, die eigene Überlegenheit und den Wunsch und die Praxis des Exkludierens Anderer anzuerkennen, dies beizulegen und sich längerfristig für Gleichheit und Gerechtigkeit einzusetzen. Im Fall von Teilnehmer*innen, die sich stets in der unterlegenen Situation befinden, gibt dieser Baustein andererseits die Möglichkeit, ihre Erfahrungen in einer vom*von der Facilitator*in und der Gruppe hergestellten geschützten Atmosphäre auszutauschen. Ziel dabei ist die Selbstermächtigung und das Empowerment der Betroffenen. Gemeinsam zielt die Gruppe auf höchst mögliches Power-Sharing (= Teilen von Macht) (vgl. Can 2012) während des Trainings und idealerweise auch nach den Trainingsphasen durch Vernetzung, Entwicklung von gemeinsamen Aktivitäten und Projekten etc. Bewährte und zentrale Übungen zu diesem Baustein sind „Eine geteilte Klasse“ (siehe Abschnitt 5.2.3.3 Eine geteilte Klasse) und „Niemand wird als Rassist oder Sexist geboren: Die Entstehung und Wiedergabe von Ideologien verstehen“ (siehe Abschnitt 5.2.3.1 Niemand wird als Rassist*in oder Sexist*in geboren: Die Entstehung und Reproduktion von Ideologien verstehen!).

3.3.3 Aufbau einer erfahrungsorientierten Definition von Diskriminierung – Der rote Faden durch die inhaltlichen Bausteine

Parallel zu den oben beschriebenen drei inhaltlichen Bausteinen schmiedet der*die Facilitator*in zusammen mit den Teilnehmer*innen eine erfahrungsorientierte Definition von Diskriminierung, die die inhaltliche Einheiten Haltung, Macht und Ideologie zusammenbringt. Durch weitere Vertiefung der Definition (siehe Abschnitt 2.4.1 Ein holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus) von Diskriminierung wird auch auf den „Kreis der Diskriminierung“ und die Prozesse unserer Sozialisation in diskriminierenden Strukturen (siehe Abschnitt 6.6 Kreis der Sozialisation und Unterdrückung) aufmerksam gemacht und strategisch der Frage nachgegangen: „Wo wollen wir ansetzen, um Diskriminierung zu durchbrechen? Auf der Ebene der Haltung? Auf der Ebene der Macht? Oder auf der Ebene der Ideologie? Durch einen „Aha“ Effekt, eine gute Facilitation vorausgesetzt, kommen die Teilnehmer*innen zu der Erkenntnis, dass es notwendig ist, an allen drei Ebenen anzusetzen.

Didaktisch ist es sehr zu empfehlen, dass die Facilitation die Gruppe immer wieder auf die Definition aufmerksam macht, um die Teilnehmenden, je nach Möglichkeiten, dazu zu motivieren, geeignete Strategien gegen Diskriminierung zu überlegen und umzusetzen. Dabei ist wichtig, mit der Gruppe zu klären, auf welcher Ebene die einzelnen Teilnehmer*innen und/oder die Gruppe agieren wollen und mit welcher Strategie? Ist meine/ unsere Strategie geeignet auf allen Ebenen zu agieren? Auf welcher Ebene, z.B. als Lehrerin oder als Schulleiterin, kann ich in meiner Schule agieren? Eine Schulleiterin/ein Schulleiter könnte zu der Meinung kommen, dass sie*er auf allen Ebenen in der Schule agieren kann. Die einzelnen Lehrer*innen dagegen, begrenzt in den Möglichkeiten der Einflussnahme, agieren eher auf der Haltungsebene als auf der Ideologie-Ebene. Die einzelne engagierte Lehrerin benötigt die strategische und konkrete Unterstützung der Schulleitung. Einzelne Lehrer*innen bräuchten letztendlich die Unterstützung und Mitwirkung des ganzen Kollegiums und die der Schulleitung auf allen Ebenen – Haltung, Macht und Ideologie.

3.3.3.1 Zur Dauer der Trainings und Inhaltlichen Vertiefung

Idealerweise sind bis zu fünf Module à je zweieinhalb Tagen mit einer Gruppe notwendig für die Umsetzung aller Inhalte (siehe Abschnitt 3.3.2 Das zweite „Drei-Schritte Prinzip“: Die drei inhaltlichen Bausteine oben) und vertiefenden Einheiten der Anti-Bias-Trainings (siehe Kapitel 6)⁵⁷. Die zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten solche gesamten Reihen von Trainings durchzuführen, sind aber eher selten vorhanden. Die Facilitator*innen haben in den meisten Fällen zwei Stunden oder einen Tag zur Verfügung. Je nach Zeitrahmen werden dann ausgewählte und für die jeweilige Teilnehmer*innengruppe geeignete Inhalte vertieft behandelt.

3.4 Trainingsvorbereitungsphase

3.4.1 Auftragsklärungsgespräch und Zielsetzung

Erhält man einen Auftrag für ein Anti-Bias-Training oder eine komplette Fortbildungsmodulreihe, sollte zunächst ein Auftragsklärungsgespräch mit der*dem Auftraggeber*in im Zentrum stehen. Dies sollte am besten, wenn es unproblematisch gelingt, als persönliches Gespräch oder aber als Telefongespräch geschehen. Das Gespräch sollte u.a. um folgende Punkte gehen:

⁵⁷ Kapitel 8 dieses Theorie-Praxis Handbuchs handelt im Detail von den verschiedenen Implementierungsformaten.

- Teilnehmendenzahl
- Zusammensetzung der Teilnehmenden: Wer sind die Teilnehmer*innen? Berufliche Hintergründe? Erfahrung mit Anti-Diskriminierungsmethoden etc.
- Benötigte Materialien: Beamer, Flipchart, Pinnwände etc.
- Seminarräume und Raumgestaltung
- Rahmenbedingungen: ggfs. Honorarvorstellungen, Fahrt- und Übernachtungskosten, Kopieren von Vorlagen etc.

3.4.2 Einholung der Motivationsbögen und Bedeutung der Motivationen

Eine bei mir bewährte und sehr effektive Methode ist die Abfrage der Motivation im Vorfeld des Trainings mit einem vorab versandten Dokument mit Fragen an die Teilnehmer*innen. Sie schicken das ausgefüllte Formular im Vorfeld des Trainings – idealerweise eine Woche vor Beginn – an die*den Facilitator*in zurück. Das hilft, die Teilnehmer*innen ggf. beim Abbau von inneren Widerständen gegen die anstehenden Trainings zu unterstützen und regt erste Denkprozesse noch im Vorfeld des Workshops an. Diese hilft den Teilnehmer*innen, ihre eigene Rolle bei Diskriminierung anzuerkennen und sich bewusst auf die Anti-Bias-Reise zu begeben. Zudem hilft es der*dem Facilitator*in, anhand der eingegangenen Motivationsbögen, die Inhalte zu verfeinern und zu finalisieren.

3.4.2.1 Muster einer Abfrage zur Motivation – Anti-Bias, Diversity und soziale Inklusion

Umgang mit Vorurteilen, Macht und Diskriminierung in Bildung und Erziehung (Basisseminar)

Musterbeispiel einer realen Motivationsbeschreibung

(mit beispielhafter Rückmeldung eine*r Teilnehmer*in – anonymisiert)

Name: (Anonymisiert)

Alter (Freiwillige Angabe): (Anonymisiert)

Herkunft: Deutsch

Momentaner Beruf/bisherige/zukünftige Arbeitsgebiete: Bildungsreferentin, Fortbildungen organisieren und durchführen, Erwachsenenbildung, pädagogische Fachkräfte schulen, Dialogbegleiterin und -Ausbilderin.

Ich nehme gerne an diesem Seminar teil, weil ...

...ich dazulernen möchte, ich mich selber reflektieren möchte, neue Methoden, Ansätze oder Impulse erfahren und erleben mag und mich mit anderen Menschen austauschen möchte über „Vielfalt“ und „Normalität“ und „Werte“ und vor allen Dingen, all dem, was tief in jede*r einzelne*n von uns verankert oder verborgen ist und was wir alleine nicht sehen (können/wollen) und dazu einen Anstoß von außen und vielleicht auch ein „gegenüber“ benötigen.

Welche drei Begriffe fallen Ihnen spontan ein, wenn Sie über den Themenkomplex „Vielfalt, Vorurteile, Anti-Diskriminierung“ nachdenken?

Haltung

Gemeinsamkeiten – Gefühle – Mensch sein – Werte

Würde

Beteiligung

Bisherige Erfahrungen mit/Kenntnisse über Bildungsarbeit in den Themenbereichen Vielfalt, soziale Inklusion, Anti-Diskriminierung

Ich habe mich mit dem Bereich „damals noch“ der „interkulturellen Kompetenz“ beschäftigt und das x-pect-Zertifikat der VHS erworben. Ich habe beim Phoenix-Institut in Duisburg eine Fortbildung mitgemacht und beschäftige mich immer wieder mit diesen Bereichen, da ich mit Menschen in der Bildung arbeite. Im Dialog beschäftigen wir uns immer wieder mit den Ressourcen, statt nach Fehlern zu suchen und mit der eigenen Haltung. Reflexion gehört für mich dazu – und ich lerne gerne – über mich – und dazu über Themen.

Welche Situationen (persönlich/beruflich) möchten Sie während des Seminars aufarbeiten?

Umgang mit Ängsten und Vorurteilen von Menschen in meinen Seminaren und eigenem Umfeld (Alltags-Rassismus, Sprüche) – eine Haltung zum „fremd sein“ entwickeln – insbesondere sind mir noch viele Bereiche der körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen „fremd“. Und da habe ich bestimmt selber viele „Vor-Urteile“ in mir. Des Weiteren möchte ich gerne in Ansätzen Ideen entwickeln, wie ein System (Schule/KiTa/Tagespflege) hier in Deutschland agieren kann, um „echte“ Inklusion zu bewerkstelligen, mit der alle Beteiligten möglichst zufrieden sind. Wie kann die Gesellschaft zusammenwachsen, die lange Jahre „getrennt“ hat? Welche Rolle kann ich in der Bildung dazu einnehmen?

Motivationsbeschreibung – (Hier Name des Seminars, Fortbildung, Bildungsmaßnahme)**Handout 18**

Name:

Alter (Freiwillige Angabe):

Herkunft: Deutsch

Momentaner Beruf/bisherige/zukünftige Arbeitsgebiete:

Ich nehme gerne an diesem Seminar teil, weil ...

Welche drei Begriffe fallen Ihnen spontan ein, wenn Sie über den Themenkomplex „Vielfalt, Vorurteile, Anti-Diskriminierung“ nachdenken?

Bisherige Erfahrungen mit/Kenntnisse über Bildungsarbeit in den Themenbereichen Vielfalt, soziale Inklusion, Anti-Diskriminierung ...

Welche Situationen (persönlich/beruflich) möchten Sie während des Seminars aufarbeiten?

Als Vorbereitung auf die Fortbildung möchte ich Sie bitten, ein zum Themenbereich passendes Fallbeispiel/eine Frage aus Ihrer Sicht zu nennen. Vielen Dank.

3.5 Methoden und Übungen: Unendliche Prozessgestaltungsmöglichkeiten

Anti-Bias ist eine offene, prozessorientierte Arbeitsweise, und darin liegt die Stärke des Ansatzes. Anstatt sich auf eine begrenzte, abgeschlossene Funktionsweise festzulegen, lässt diese Arbeitsweise viel Raum für Kreativität und Effektivität. Im Zentrum der Prozessgestaltung, der Auswahl von Inhalten und der Abläufe steht die Teilnehmendenorientierung. Das erste und zentrale Ziel der Übungen und Methoden dieser prozessorientierten Vorgehensweise ist das Begreifen der Teilnehmenden, wie Diskriminierung funktioniert und welche Rolle sie dabei haben. Darauf aufbauend dienen alle Übungen und Methoden dem weiteren Aufbau und der Vertiefung der angefangenen „Bewusstseinsveränderungsprozesse“⁵⁸ (Reddy, 2005:89). Die Facilitation sollte dabei besonders auf „Ausweichler“, „Themen-Entführer“ und „Ausuferer“ achten,⁵⁹ die die Gruppenprozesse, entweder durch Blockaden oder durch dominantes Auftreten, bewusst oder unbewusst vom Thema ablenken wollen. Nach dem Prinzip: am Ball bleiben.

Großes hat man erreicht, wenn man die Teilnehmer*innen für Diskriminierungsprozesse sensibilisiert hat. Und wenn man ihnen die nötigen Strategien und Tools – keine Rezepte! – für die Bekämpfung von Diskriminierung mit auf dem Weg gegeben und ihre Motivation und Solidarität untereinander gestärkt hat. Anti-Bias-Trainings wirken nach und sind in dem Sinne kaum messbar: Daher wäre es ein falsches Signal, sofort nach Auswirkungen auf die Teilnehmenden oder Einrichtungen suchen zu wollen oder „evidenzbasierte“ Studien durchzuführen. Sinnvoller ist es, längerfristig zu beobachten, welche Veränderungsprozesse es im Verhalten und in den Handlungen der Teilnehmenden gegeben hat sowie und auf eventuelle strukturelle Veränderungen Richtung mehr Gleichheit und Gerechtigkeit für alle Beteiligten zu achten. Nach dem Prinzip: an Prozesse glauben!

58 Der Begriff beruht u.a. auf Habermas' Kritischer Theorie und Elementen des Dekonstruktivismus von Franz Fanon, Foucault und der Philosophie von Paule Freire.

59 Siehe auch Abschnitt „Umgang mit dominierenden Teilnehmer*innen, oben (Abschnitt 3.2.4.4 Umgang mit dominanten Teilnehmer*innen und Unterstützung der Schweigenden (wenn sie es mögen))

Kapitel 4: Trainingsphase Anti-Bias-Bildung: Themenübergreifende, prozessgestaltende und begleitende Übungen

Themenübergreifende, prozessgestaltende und begleitende Übungen können in der Anti-Bias-Bildung für ganz unterschiedliche Themen und Seminarphasen genutzt werden. Sie helfen z.B. dabei, Denk- und Handlungsprozesse in Gang zu setzen und diese zu begleiten, verschiedene Themen zu vertiefen, Gruppensynergie zu erzeugen, Kreativität zu fördern usw.

4.1 Einzel-Reflexion

Bei der Anti-Diskriminierungsarbeit geht es zentral um die stetige Auseinandersetzung mit eigenen Bildern, Annahmen und Vorurteilen als erster Schritt Richtung Veränderung. Die Teilnehmer*innen werden ermutigt, sich mit dem jeweiligen Thema stets zuerst alleine auseinanderzusetzen. Insofern sollte die Facilitation genügend Phasen für Einzel-Reflexionen einbauen. Dies können Aufgabenstellungen mit bestimmten Fragebögen sein, das Lesen eines kleinen Textes oder eines kurzen Zeitungsartikels. Nach der Einzel-Reflexionsphase können die Kleingruppenarbeit, die Arbeit in Paaren oder der Austausch im Plenum folgen.

Beispiele:

- Meine Zukunft mit Anti-Bias (siehe Abschnitt 7.1 Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan – Meine/Unsere Zukunft mit Anti-Bias/Vorurteilsbewusster Bildung)
- Moderne Exklusion/Internalisierte Exklusion (siehe Abschnitt 6.5 Internalisierte Exklusion)

4.2 Paarbeit

Häufig ist es ratsam, in Anti-Bias-Trainings die Ergebnisse bestimmter Übungen, am besten die vorangehende Einzel-Reflexionsphase, zu zweit auszutauschen und zu vertiefen. Dies gibt die Möglichkeit, sich über sehr persönliche Erfahrungen auszutauschen, die man vielleicht in Gesamtgruppe oder im Plenum nicht äußern würde. Die Facilitation gibt dafür den Rahmen vor, z.B. in Form von kurzer Fragen zum Austausch oder durch ein Arbeitsblatt.

Beispiel: Power Flower (siehe Abschnitt 5.2.2.3 Power Flower)

4.3 Kleingruppenarbeit

Neben Einzelreflexion und Paarbeit können Kleingruppenarbeiten strategisch erfolgen, wenn rund um ein Thema verschiedene Perspektiven beleuchtet werden sollen. Diese Methode ermöglicht auch das Kennenlernen von anderen Sichtweisen durch direkten Austausch mit anderen Teilnehmer*innen der Kleingruppe. Wie die Paarbeit dient auch diese Methode dem Austausch über schwierige Themen in kleiner Gruppe oder in einem öfter überwältigenden und u.U. anstrengenden Austausch im Plenum. Beispiele: Meine Erfahrung als Diskriminierte*r – Abschnitt 5.2.2.6 Meine Erfahrung als Diskriminierte*r/Meine Erfahrung als Diskriminierende*r – Abschnitt 5.2.2.8 Erfahrung als Diskriminierende*r).

4.4 Direkte Diskussionen bzw. Austausch im Plenum

Diese Methode der direkten Besprechung wird häufig eingesetzt nach einem Input oder einem Filmabschnitt. Hier können wichtige direkte Rückmeldungen gesammelt werden und Begriffsklärungen vorgenommen werden. Jedoch ist es wichtig, diese Phasen nicht zu lange zu machen, da einige Teilnehmer*innen die Diskussion dominieren und andere schweigen könnten. Mit Fingerspitzengefühl sollte die*der Facilitator*in allen die Möglichkeit geben, an der Diskussion teilzuhaben. Nach einer kurzen direkten Diskussion im Plenum sollte dann Paarbeit oder Kleingruppenarbeit zum Vertiefen der jeweils in Plenum behandelten Themen folgen.

4.5 Wachrüttler/Aufmunternde Einheiten/Warm-ups

Wachrüttler sind kurze Übungen, die ermüdete Teilnehmende „aufwecken“ – z.B. nach einer unerwartet langen Plenumsdiskussion, direkt nach der Mittagspause oder direkt zu Beginn des zweiten oder dritten Tags eines mehrtägigen Trainings. Außerdem können Wachrüttler den Teilnehmenden zu überraschenden Einsichten zum Thema verhelfen. Sie dienen auch dazu, ein Gruppengefühl zu erzeugen und Offenheit und Solidarität unter den Teilnehmenden zu festigen – insbesondere bei In-House-Schulungen. Durch Nachbesprechungen bzw. Debriefings können ggfs. die durch die Übung gewonnenen Erkenntnisse bzw. Einsichten ausgetauscht und so für die zukünftige Arbeit verwendbar gemacht werden. Ansonsten dienen „Warm-ups“ meistens zur Energieaufladung der Teilnehmer*innen.

4.5.1 Trust Walk/Vertrauensspaziergang

Zeit: ca. 30 Minuten

Gruppengröße: Beliebig, maximal 20 Teilnehmer*innen (10 Paare) pro Facilitator*in.

Materialien: Augenbinde (z.B. ein Handtuch – wenn nicht vorhanden einfach die Augen schließen)

Ort: Ein großer Raum, im Garten oder einfach den Flur entlang – mit kleinen Hindernissen aber ohne gefährliche, verletzende Objekte.

Ablauf/Anweisungen: Die Teilnehmer*innen bilden Paare. Eine*r übernimmt die Rolle des „Führenden“ und der*die andere die Rolle des „Geführten“ bzw. „Erblindeten“ (Augen verbunden oder geschlossen). Sobald die zu führende Person bereit ist, dreht die führende Person sie einige Male im Kreis. So weiß sie nicht mehr, in welche Richtung sie nun gehen wird. Von nun an geht das Paar „spazieren“. Dabei wird nicht viel geredet. Die führende Person gibt kurze Anweisungen an die Geführten, z.B. „nach zwei Schritten geht's die Treppe hoch“; „Nach drei Schritten kannst du einen weichen Gegenstand anfassen“ etc. Es wird darauf hingewiesen, dass die „führende“ Person allein für die Sicherheit der „Geführten“ verantwortlich ist. Sie soll ihr Bestes geben, um ihre*n Partner*in über alle Hindernisse zu führen sowie verschiedene Objekte in der Umgebung durch Tasten oder Hören zu fühlen bzw. zu erleben. Nach etwa fünf Minuten wechseln die Teilnehmer*innen ihre Rollen und der Spaziergang wird weitere ca. fünf Minuten fortgesetzt.

Nachdem alle Teilnehmer*innen die Übung durchlaufen haben, werden sie nun eingeladen, falls gewünscht, die Übung zu reflektieren und mögliche Lehren daraus ziehen.

Debriefing-Fragen

Hier sind einige Beispielfragen zur Nachbesprechung der Übung „Trust Walk“

- Wie fühlte es sich an in der Rolle des*der „Führenden“ mit voller Verantwortung für ihre*n Partner*in?
- Konnten Sie als „Geführte*r“ Ihrer/Ihrem Führenden ganz vertrauen? Wenn ja, warum? Wenn nein, wieso?
- Wie haben Sie sich gefühlt, nachdem Sie einander vertraut haben und diese herausfordernde Aufgabe erfolgreich bewältigen konnten?
- Was bedeutet diese Übung für unser Thema (u.a. Teambildung etc.)?
- Warum ist Vertrauen unter Kolleg*innen/Teilnehmer*innen/Schüler*innen wichtig?
- Was sagt die Übung über unser(e) _____ (Thema/Gruppe/Klasse/Projekt usw.)?

Mögliche Ergebnisse

- Wertvolle Lehren zum Themen Vertrauen, Teamarbeit und Zusammenhalt.
- Die führende Person erlebt die Herausforderung und Verantwortung für die Fürsorge und das Wohlbefinden der anderen.
- Die geführte Person lernt Vertrauen in eine andere Person zu haben.

4.5.2 Der Sturm

Zeit: ca. 6 bis 10 Minuten

Gruppengröße: beliebig, maximal 20 Teilnehmer*innen pro Facilitator*in

Materialien: keine

Ort: ein großer Raum oder im Hof oder Garten, Spiel-/Fußballfeld

Ablauf/Anweisungen: Die Teilnehmer*innen setzen sich in den Kreis. Der*die Facilitator*in kündigt an:

„Der Sturm schlägt zu und nimmt ...

... alle Brillenträger mit auf seiner Bahn.“

... alle, die teilweise weiße Kleidung tragen, mit auf seiner Bahn.“

... alle, die schwarze Haare haben, mit auf seiner Bahn.“
usw.

Alle durch die Ankündigung angesprochenen Teilnehmer*innen tauschen ihre Plätze miteinander. Die Teilnehmer*innen, die die nicht reagieren oder zögern, sind heraus aus dem Spiel.

4.5.3 Aufwachen im Dschungel

Zeit: ca. 6 bis 10 Minuten

Gruppengröße: beliebig, maximal 20 Teilnehmer*innen pro Facilitator*in

Materialien: keine

Ort: ein großer Raum oder im Hof oder Garten, Spiel-/Fußballfeld

Ablauf/Anweisungen: Die Teilnehmer*innen setzen sich in einen Kreis. Sie werden aufgefordert, an ihr Lieblingstier und sein Geräusch zu denken. Nun sind sie ihr Lieblingstier und befinden sich in einem Dschungel. Es ist nun früh am Morgen und die Teilnehmer*innen ahmen ihre Lieblingstiere bei Aufwachen nach. Während das Tier aufwacht, wird das Geräusch des Tieres immer lauter. Die Teilnehmer*innen dürfen dabei laut aufschreien.

Dies ist eine geeignete Übung für „schläfrige“ Gruppen oder bei einem Mittagstief.

4.5.4 Ein Spaziergang

Zeit: ca. 6 bis 10 Minuten

Gruppengröße: beliebig, maximal 20 Teilnehmer*innen pro Facilitator*in

Materialien: keine

Ort: ein großer Raum oder im Hof oder Garten, Spiel-/Fußballfeld

Ablauf/Anweisungen: Die Teilnehmer*innen formen einen Kreis. Der*die Facilitator*in erzählt eine Geschichte vom Spaziergehen. Sie*er beschreibt alles, was beim Spaziergehen passiert und begleitet die Erzählung mit entsprechenden Bewegungen bzw. Mimik, welche die Teilnehmenden nachahmen müssen, z.B.:

- Durch die Straßen laufen – gegen die Oberschenkel klopfen.
- Wind im Gras: Handflächen reiben.
- Überqueren einer Brücke: mit den Fäusten auf die Brust klopfen
- Über den Graben springen: zuerst auf den Oberschenkeln trommeln, dann auf die Knie schlagen
- Auf einen Baum klettern: Die Fäuste nacheinander immer abwechselnd aufeinanderstellen, während Sie langsam aufstehen und auf einen Stuhl oder eine Bank klettern
- usw.

4.6 Gruppenbildungsübungen/Inkludierende Gruppenspiele

Der Zweck dieser Übungen ist es, Energie in der Gruppe zu erzeugen und die Solidarität in der Gruppe zu stärken. Die Übungen demonstrieren, dass eine Zusammenarbeit aller Gruppenmitglieder bzw. Teammitglieder notwendig ist, um Aufgaben zu erledigen. Sie zeigen auch die Einzigartigkeit der Teilnehmer*innen und ihre einzigartige Rolle in der Gruppe. Die Übungen bringen auch den Einfallreichtum jedes Teilnehmenden zum Vorschein.

4.6.1 Die Mensch-Maschine

Zeit: insgesamt ca. 30 Minuten

Gruppengröße: Beliebig, maximal 20 Teilnehmer*innen pro Facilitator*in.

Materialien: keine

Ort: ein großer Raum oder im Hof oder Garten.

Ablauf/Anweisungen: Die Teilnehmer*innen bilden vier Fünfergruppen. Die*der Facilitator*in stellt folgende Aufgabe an die Gruppen: Sie gehen aus dem Seminarraum in ihre Gruppen. Dort beraten sie sich, um eine „Maschine, ein „Gerät“ bauen, wobei jede*r Teilnehmende ein Teil der Maschine bzw. des Geräts wird. Die Maschine wird mit den Körpern dargestellt und ggfs. mit Geräuschen und Lauten begleitet. Wichtig dabei ist, dass sich alle Teilnehmer*innen an der Darstellung und der nachfolgenden Vorführung der Maschine im Plenum beteiligen. Die Gruppen ziehen sich zurück und proben hinter geschlossenen Türen. Nach einem zuvor abgesprochenen Zeitraum (ca. 10 Minuten) kehren alle Gruppen zurück zum Hauptseminarraum. Die Gruppen präsentieren ihre Maschine im Plenum (ca. 2 Minuten je Gruppe). Die anderen Gruppen müssen erraten, welche Maschine bzw. Gerät dargestellt wird.

Häufige Darstellungen sind u.a. Mixer, Toaster, Dampfmachine oder ein Zug.

Diese Übung löst viel Kreativität in die Gruppe aus und macht Spaß bei der Zusammenarbeit.

Debriefing-Fragen im Plenum:

- Wie erging es Ihnen bei der Vorbereitung und Durchführung? Gefühle? Prozesse?
- Welche Fähigkeiten Ihrer Kolleg*innen haben Sie bei der Vorbereitung und Durchführung der Übung festgestellt?
- Welche Schlüsse können wir zum Thema (z.B. Solidarität, Gruppenarbeit) ziehen?
- Welche Eigenschaften sind notwendig für Teamarbeit?
- Was könnte einer guten Teamarbeit schaden? Wie können wir es vermeiden?
- Was wird Ihr individueller und besonderer Beitrag zu diesem Seminar/Fortbildung sein?

4.6.2 Das Seil der Zugehörigkeit

Zeit: insgesamt ca. 30 Minuten

Gruppengröße: 12 Teilnehmende je Gruppe, maximal 36 Teilnehmer*innen pro Facilitator*in

Materialien: Ein starkes Seil von ca. 30 Metern pro Gruppe

Ort: ein großer Raum oder im Hof oder Garten, Spiel-/Fußballfeld

Ablauf/Anweisungen: Die*der Facilitator*in verdeutlicht der Gruppe die Bedeutung und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit in der Gruppe während der Seminartage im Gegensatz zu Alleingängen. Jede Gruppe bekommt ein Nylonseil. Die Teilnehmer*innen sollen damit symbolisch in vielfältiger Weise Zugehörigkeit, Einigkeit, Kooperation o.ä. zum Ausdruck bringen. Die Teilnehmer*innen überlegen zuerst still für sich allein, was mit dem Seil gemacht werden könnte (ca. 3 Minuten). Dann tauschen sich die Teilnehmer*innen über die möglichen Verwendungen des Seils aus, um Zugehörigkeit, Freundschaft, Einigkeit usw. auszudrücken. Die Gruppe versucht anschließend, mit dem Seil zu experimentieren bzw. die Ideen umzusetzen.

Die*der Facilitator*in beobachtet u.a. folgende Aspekte in der Gruppenarbeit: Wer übernimmt die Leitung? Wer ist kreativ? Wer partizipiert, wer nicht usw. Alle diese Aspekte sind hilfreich für den späteren Plenaraustausch bzw. das Debriefing.

Debriefing-Fragen im Plenum:

- Wie erging es Ihnen mit der Übung?
- Was bedeutete die Übung für Sie?
- Welche Zusammenhänge hat die Übung mit unserem Seminar/Fortbildung?
- Wie können wir Zugehörigkeiten, Einigkeit und Gruppengeist in unserer Gruppe umsetzen/implementieren?
- Was können Einzelne dazu beitragen?

Je nach Anlass und Prozessgestaltung könnte ein kurzer Input zu folgenden Punkten folgen: Das „Zusammengehörigkeits-Seil“ ist unsichtbar, aber es ist da. Man kann es nicht fühlen, aber es sollte nie zerrissen werden. Es hält uns zusammen und macht ein großes „Wir“ aus vielen kleinen „Ichs“.

4.6.3 Die Glasscheibe der Freundschaft

Zeit: insgesamt ca. 30 Minuten

Gruppengröße: maximal 24 Teilnehmende pro Gruppe pro Facilitator*in

Materialien: Ein leichtes Seil von ca. 30 Metern pro 24 Teilnehmende (oder kürzer für kleinere Gruppen)

Ort: Ein großer Seminarraum

Ablauf/Anweisungen: Das Seil wird in Form eines Kreises oder eines Vierecks (als „Glasscheibe“) auf den Boden gelegt. Das Seil repräsentiert Freundschaft. Das Seil sollte von der gesamten Gruppe aufgehoben werden und vorsichtig rund um den Seminarraum getragen werden. Danach geht es zum nächsten Zimmer und weiter. Das Seil wird hochgehoben oder langsam nach unten gelegt, je nach Anweisungen der Facilitation. Alle Teilnehmer*innen der (Gesamt-)Gruppe heben „die Glasscheibe“ vom Boden auf und folgen vorsichtig den Anweisungen der Facilitation. Es findet währenddessen keine verbale Kommunikation zwischen den Teilnehmenden statt.

Debriefing-Fragen im Plenum

- Was könnte die Übung bedeuten? Für unser Leben? Für unser Seminar/Fortbildung?
- Wie sah die Kooperation innerhalb der Gruppe aus? Wäre das Seil eine echte Glasscheibe gewesen, wäre

sie zerbrochen? Was können wir daraus lernen?

- Wie haben Sie sich während der Übung gefühlt?
- Was haben wir gegenseitig über uns gelernt?
- Können Freundschaften, Zusammenhalt und Solidarität zerbrechen wie eine Scheibe Glas? Warum? Wie?
- Wie können wir das Zerbrechen von Freundschaften und Zusammenhalt vermeiden?

Je nach Bedarf und Prozessverlauf kann ein kurzer Input zu folgenden Punkten folgen:

- Kooperation in einer Gruppe ist ein Muss
- Was ein*e Einzelne*r nicht schafft, kann die Gruppe schaffen
- Eine Gruppe kann nicht gut funktionieren, wenn eine*r sich unkooperativ verhält.
- Eine einzelne Person kann durch ihr Verhalten zum Zerbrechen der Glasscheibe beitragen
- Eine Gruppe ist kein Konglomerat von Individuen, sondern ein erweitertes Individuum.
- Zusammenhalt, Freundschaft und Solidarität sind kostbar und empfindlich. Man sollte sie sehr vorsichtig aufbewahren.

Handout 19

4.7 Theaterarbeit

4.7.1 Forumtheater⁶⁰

Ziele und Methodik

Forumtheater ist eine Methode, die hauptsächlich auf den Aufbau von Selbstermächtigung (Empowerment) der Protagonist*innen bzw. der am Theater beteiligten „Schauspieler*innen“ abzielt. Menschen, die wiederholt gesellschaftliche Benachteiligung erfahren, werden befähigt, die eigenen Interessen und Ziele zu konkretisieren und souverän für diese einzustehen. Im Prozess der theatralen Bearbeitung nimmt der von der Thematik Betroffene verschiedene Perspektiven ein und erweitert sein Handlungspotenzial. Darüber hinaus bekommen Personen, die zuvor wenig Einblick in die Problematik der Zielgruppe hatten, ein tieferes Verständnis für deren Situation.

Zielgruppen

Forumtheater eignet sich für Gruppen, die im alltäglichen Leben wenig Gehör finden und die kaum eine Lobby haben, die sie unterstützt, ihre eigenen Interessen zu vertreten. So gibt es Forumtheater-Projekte mit Obdachlosen, mit Migrant*innen, Insass*innen von Justizvollzugsanstalten, mit Geflüchteten oder mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen. Ebenso eignet sich das Forumtheater jedoch auch für Schülergruppen jeglicher Schulformen.

Hintergrund

Das Forumtheater ist eine der wesentlichen Methoden des brasilianischen Theatermakers Augusto Boal, die er in „Theater der Unterdrückten“ (vgl. Boal, 1989) beschreibt. Im Exil in Peru nutzte er das Theater als Mittel der Alphabetisierung. Hier entdeckte er, dass die Zuschauer nicht nur die Expert*innen für ihre jeweilige soziale und gesellschaftliche Situation waren, sondern dies viel authentischer ausdrücken konnten als die Schauspieler*innen. Er entwickelte das Forumtheater, in dem die Grenze zwischen Bühne und Publikum aufgehoben wurde und das Publikum eigenständig in das Geschehen eingreifen konnte.

Ablauf:

Zunächst wird ein Konflikt in einer oder mehreren Szenen brennpunktartig inszeniert. In der Szene muss deutlich werden, was der Protagonist will. Beim Verfolgen seiner Ziele begegnen ihm Personen, die ihm – ob bewusst oder unbewusst – Steine in den Weg legen. Wichtig ist, dass es einen oder mehrere Gegenspieler gibt und dass es sich nicht um ein abstraktes Phänomen handelt, das es zu überwinden gilt, wie z.B. „den Klima-Wandel“ oder „den Konsum-Terror“. Eine weitere Voraussetzung für eine Forumszene ist, dass der Protagonist in der gezeigten Szene eigentlich eine Chance hätte, sein Ziel zu erreichen. In einer Forumtheaterszene reagiert der Protagonist auf die Hindernisse in seiner gewohnten Weise und findet im Eifer des Gefechts nicht den geeigneten Weg. Hier springt das Publikum ein.

⁶⁰ Dieser Abschnitt 2.5.1.1.7.1 ist der freundlichen Genehmigung der Bundeszentrale für Politische Bildung zu verdanken.

Quelle: Fredericke Wilkens. „Forum Theater“. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60265/forumtheater?p=all (letzter Zugriff: 21.12.2018)

Die Forumtheater-Aufführung

Ein*e Moderator*in erklärt den Verlauf der Veranstaltung. Im Anschluss an die Präsentation der Szenen folgt die

Forumphase: Die Zuschauer betrachten das Geschehen mit dem Abstand, den ihnen die Bühne bietet. Sie werden von der*dem Moderator*in aufgefordert, Lösungs- und Handlungsvorschläge für den dargestellten Konflikt auszuprobieren. Dafür kommen sie auf die Bühne und zeigen spontan, wie sie mit der Situation umgehen würden. Die Schauspieler*innen agieren weiterhin als Gegenspieler*innen. Sie fordern die Zuschauer*innen heraus, sich dem Konflikt zu stellen, nicht aufzugeben, sondern nach immer neuen Handlungsalternativen zu suchen. Die Gegenspieler*innen dürfen nicht ausgetauscht werden. Eine Probe für das Leben also. Das Publikum erfährt die möglichen Wirkungen der jeweils vorgestellten Idee. Neue Ideen werden geboren und neue Sichtweisen tun sich auf. Am Ende haben die Zuschauer*innen ein ganzes Spektrum an Handlungsmöglichkeiten gesehen und ausprobiert. Das Publikum sollte auf jeden Fall mit der gezeigten Thematik vertraut sein. Wer von dem dargestellten Konflikt selbst betroffen ist, hat genügend Unzufriedenheit angesammelt, um in einem Theaterforum aufzustehen und endlich etwas zu verändern. Ist der erste Schritt getan, bleibt das Erfolgserlebnis nicht aus, auch wenn es nicht die Lösung gibt und sich der Prozess nur einen ganz kleinen Schritt voran bewegt. Es ist die Aufgabe des Moderators, die Interventionen zu analysieren und das Publikum mit Fragen weiter zu bringen.

Beispiel:

Kurzbeschreibung	Eine Gruppe von 3 bis 16 Teilnehmern erarbeitet ein kurzes Theaterstück zu einem Konfliktthema. Das Theaterstück wird vor einer Zielgruppe präsentiert, die mit dem Konflikt vertraut ist. Im Anschluss an die Präsentation probiert das Publikum Lösungen für den gezeigten Konflikt aus.
Ziele	Empowerment, Konfliktbearbeitung, Prävention, tieferes Verständnis für ein Konfliktthema
Gruppengröße	3 bis ca. 16 Schauspieler*innen, 20 bis 70 Zuschauer*innen
Altersstufe	ab 9 Jahre
Zeitbedarf	zur Erarbeitung der Szenen: mindestens 8 bis 20 Stunden, für die interaktive Präsentation: 1 bis 2 Stunden
Raum	Für die szenische Erarbeitung: Leerer Raum von mind. 45 m ² Für die Aufführung: Bühnenfläche von ca. 4 m Tiefe und 5 m Breite, ausreichend Platz für Zuschauer*innen, erhöhte Bühne (max. 80 cm hoch)
Benötigte Ausstattung /Materialien	Requisiten und Kostüme, für die Aufführungen sind Bühnenhintergrund (2 Stative und Bühnenmolton) und Scheinwerfer vorteilhaft
Sparte/Bereich/Feld	Theater/Darstellendes Spiel

Quellen und Beispiele hier:

- www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60265/forumtheater?p=all (letzter Zugriff: 17.11.2018)
- „Alltagsrassismus“: <http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/B6-Forumtheater.pdf> (letzter Zugriff 07.09.2018)
- <http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/B6-Theateruebungen.pdf>
- www.forumtheater-inszene.de (letzter Zugriff: 07.09.2018)
- Wilckens von Hein, Friderike: Vom individuellen Erleben zum Theater zur politischen Partizipation, www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_wilckens_kor_100625.pdf (letzter Zugriff: 07.09.2018)

Handout 20

4.7.2 Statuentheater⁶¹

Ziele und Methodik

Eine ähnliche Philosophie wie das Forumtheater hat das Statuentheater, das ebenso auf Augusto Boals Theater der Unterdrückten aufbaut. Diese Methode hilft bei der Darstellung der Widersprüche in der Realität und sucht nach Handlungsperspektiven. Dabei werden Schritte der Veränderung entwickelt, indem die eigenen Erfahrungen aufgegriffen, gemeinsam bearbeitet und diskutiert werden. Das Statuentheater thematisiert die Gefühle, die Menschen als Opfer, Täter*innen, Mitwisser*innen, Zuschauer*innen oder auch als Einschreitende in Unterdrückungssituationen und in Machtpositionen haben können. Des Weiteren fördert die Methode, in Bildern zu denken sowie das Einfühlen in Situationen und sie ermöglicht körperliche Erfahrungen.

Hintergrund und Ablauf

Das Statuentheater ist eine von Augusto Boal entwickelte Form des pädagogischen Theaters. Schauspieler und Zuschauer lernen, entdecken, erfinden und entscheiden hier gemeinsam. Aufwärmübungen bzw. Aktivitäten (siehe z.B. Wachrütteln, Übung 4.5.1 Trust Walk/Vertrauensspaziergang) dienen als Einstieg und Vorstufe zu den Theaterübungen. Sie sind wichtig, um auf die kollektive Regie vorzubereiten, die mit Anfassen und Zurechtrücken verbunden ist. Statuentheater eignet sich auch gut, um ein Forumtheater vorzubereiten. Es sollte möglichst wenig diskutiert und möglichst oft ein direkter körperlicher Ausdruck gewählt werden. Je abstrakter (unkörperlicher) das Thema des Statuentheaters ist, desto schwieriger ist die Umsetzung und desto größer die Gefahr der Banalisierung. Es reicht oft nicht aus, eine Situation naturalistisch nachzustellen. Der Körperausdruck muss übersteigert werden, um auch symbolische Bedeutung aufnehmen zu können. Das Ergebnis sollte wenn möglich fotografiert werden. Auf die Stimmung der Gruppe achten: Wenn das Interesse nachlässt, sollte der*die Facilitator*in eine neue Variante ausprobieren oder abbrechen.

Rahmenbedingungen

Zeit: mindestens 1 Stunde

Gruppengröße: bis zu 7 Personen in Kleingruppen

Ort: viel freie Spielfläche

Material: Smartphone oder klassischer Fotoapparat

Statuen bauen

Beim Statuentheater wird ein Begriff, ein Interessenskonflikt, eine Unterdrückungssituation etc. benannt und als Statue mit lebenden Körpern dargestellt. Dabei geht es zunächst darum, das eigene Bild darzustellen, das man sich von der Realität macht (Realbild). Anschließend soll ein Wunsch dargestellt werden, ein Idealbild, das man sich macht. Mit Hilfe von einzelnen Übergangsbildern wird versucht herauszufinden, mit welchen Schritten die Wirklichkeit konkret verändert werden könnte.

Für den genauen Spielverlauf können verschiedene Varianten gewählt werden, die auch aufeinander aufbauen können:

Erste Statuen bauen in Dreiergruppen (zur Einführung)

Jeweils zwei Bildhauer*innen formen eine Person zu einer Statue zu einem bestimmten Begriff (z.B. Politiker*in, Arbeitslose*r, Traurigkeit etc.), ohne sich verbal abzusprechen.

Ein Thema mit dem eigenen Körper darstellen

Es werden Gruppen von ca. 4 bis 5 Personen gebildet, die eine kurze Bedenkzeit erhalten, um dann gemeinsam vorher abgesprochene Begriffe darzustellen (z.B. Kirche, Polizei, Ausländerbehörde, Gewerkschaft). Das jeweilige Standbild wird den anderen Gruppen kurz präsentiert.

Ein Thema mit anderen Teilnehmer*innen darstellen

Eine Person verwendet die anderen Teilnehmer*innen als Statuen, das heißt, er oder sie stellt die Gruppe als Bild zu einem vorgeschlagenen Thema zusammen (z.B. Abend in der Familie, Streik im Betrieb). Dafür werden die Haltungen der Teilnehmer*innen bis zum Gesichtsausdruck gestaltet. Der*die Bildhauer*in stellt seine bzw. ihre Sicht auf die Realität dar; wenn das Bild fertig ist, dürfen nach und nach alle Anderen Veränderungen einbringen (durch Umstellen, nicht durch Reden!), so lange, bis ein Bild gefunden wird, das für alle passt.

⁶¹ Dieser Abschnitt 2.5.1.1.7.2 ist der freundlichen Genehmigung des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) zu verdanken.
Quelle: <http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/B6-Statuentheater.pdf> (letzter Zugriff: 17.11.2018)

Übergangsbilder in Zeitlupe

Die Teilnehmer*innen werden in zwei Gruppen geteilt, die abwechselnd Spieler*innen und Beobachter*innen sind. Die spielende Gruppe stellt erst das Realbild, dann das Idealbild dar. Anschließend können einzelne Bildhauer*innen ihre Vorstellung von möglichen Übergangsbildern zeigen. Wenn die Teilnehmer*innen mit der Lösung zufrieden sind, gehen die Spieler*innen zurück in die Ausgangsposition und wiederholen die Übergangsbilder im Zeitlupentempo.

Aktive Statuen

Die Teilnehmer*innen stellen einen Konflikt/eine Unterdrückungssituation als Standbild dar und verharren eine Weile darin. Sie fühlen sich in die jeweils dargestellte Figur ein und entwickeln aus der eingenommenen Haltung einen Satz, der die Stimmung und Intention deutlich werden lässt. Anschließend verändern sich die Statuen zu einem Idealbild, die „Unterdrückten“/„Unterlegenen“ agieren zuerst, die „Unterdrücker*innen“ reagieren darauf. Aus diesem Standbild heraus sprechen wieder alle jeweils einen Satz, der dieser neuen Situation aus ihrer Sicht entspricht. Danach kann (mehrfach) wieder in das Realbild zurückgegangen werden und eine andere Person mit einer Veränderung beginnen, auf die die Teilnehmer*innen nach und nach einsteigen.

Themenvorschläge:

- eine Auseinandersetzung zwischen zwei Partner*innen
- eine sexuelle Belästigungsszene im Betrieb (Achtung: muss insbesondere in gemischtgeschlechtlichen Gruppen sensibel umgesetzt werden)
- ein Vorstellungsgespräch zwischen einer Migrantin und dem Personalchef

Auswertung

Die Art der Auswertung ist abhängig von der gewählten Spielform.

Grundsätzliche Fragen können sein:

Wie wurde das Formen und Geformt-Werden erlebt?

War es leicht oder schwer gemeinsame Real- und Ideal- Bilder zu finden? Weshalb?

Worin lagen die Unterschiede zwischen den Darstellungen?

Wie wurde der Veränderungsprozess der Bilder wahrgenommen?

Welche der dargestellten Handlungsmöglichkeiten halten Sie für realistisch?

Handout 21

4.7.2.1 Statuentheater: Spontanbilder zum Thema „Rassismus“⁶²

Zeit: je nach Gruppengröße 60 bis 120 Minuten

Ort: großer Seminarraum

Material: Keine

Gruppengröße: bis zu 5 Personen in Kleingruppen

Ziele: Bewusstmachen von Bildern, die im alltäglichen Handeln mit dem Begriff Rassismus verbunden werden. Position beziehen zum Thema.

Hintergrund: (wie im Abschnitt 4.7.2 Statuentheater)

Didaktische Hinweise:

Die Methode Spontanbilder lebt von der Schnelligkeit, mit der ohne viel nachzudenken spontan Bilder gefunden werden. Dadurch eignet sie sich, Bilder, die unser alltägliches Handeln unbewusst leiten, sichtbar zu machen und im Anschluss die Überzeugungen und Glaubenssätze dahinter zu reflektieren und sich dazu zu positionieren. Spontanbilder sind eine gute Vorbereitung für die Übung „Standbilderbauen“.

Ablauf

Schritt 1 (ca. 5 Minuten):

Zunächst bilden sich Gruppen von 4 bis 5 Personen. Dann begibt sich jede Gruppe in eine Ecke des Raumes und stellt in drei Minuten drei Bilder dar, die den Teilnehmenden zum Thema Rassismus einfallen. Dabei sollen die Teilnehmenden nicht groß nachdenken und diskutieren über die Bilder. Jede*r nimmt in den Bildern eine Haltung ein und erstarrt in ihr. Jede Gruppe findet dann für ihr Bild einen Arbeitstitel.

Schritt 2 (ca. 5 Minuten pro Gruppe):

Anschließend kommen alle im Plenum zusammen und zeigen ihre Bilder. Eine Gruppe zeigt zunächst nacheinander ihre drei Standbilder. Die Beobachter*innen assoziieren nach jedem Bild, welche Situation dargestellt werden sollte. Die Kleingruppe nennt dann ihren Titel.

Schritt 3 (ca. 5 Minuten pro Gruppe):

Die Bilder werden noch einmal vorgestellt, damit sie von den Beobachter*innen reflektiert werden können. Die Spielleitung bzw. Facilitation kann verschiedene Reflexionsverfahren vorschlagen, z.B.:

- Die Beobachter*innen können hinter eine Person im Bild treten, ihr die Hand auf die Schulter legen und einen Satz sagen, der der Person gerade durch den Kopf gehen könnte.
- Sie können die Haltung einzelner Personen nachahmen und aus der Haltung heraus sagen, was die Person denken könnte.
 - Sie können in Gruppen die Bilder nachstellen und aus den Haltungen heraus sagen, was die Personen denken.
 - Sie können einzelne Personen mit etwas konfrontieren und diesen ihre Meinung sagen.

Schritt 4 (ca. 15 Minuten): Statue

Sind alle Bilder gezeigt und reflektiert, wird eine gemeinsame Staute gebaut, die alle Aspekte berücksichtigt, die allen Bildern gemeinsam waren. Die Teilnehmenden diskutieren dabei nicht viel mit Worten, sondern bauen eine Statue und erläutern kurz wie sie entstanden ist. Die Statue kann umgebaut werden, wenn Teilnehmende etwas anders sehen und ihre Änderungswünsche kurz begründen.

Schritt 5 (ca. 10 Minuten): Positionieren

Die Teilnehmenden suchen sich einen Ort und die Haltung, die sie zu dem in der Statue gezeigten Geschehen einnehmen. Sie begründen ihre Entscheidung im Gespräch mit der Spielleitung bzw. Facilitation. Anschließend tauschen die Teilnehmenden die Spieler*innen in den Statuen aus, um sich schließlich erneut zu einer Statue zu positionieren und die eigene Stellung erläutern zu können.

Schritt 6 (ca. 10 Minuten): Debriefing

Die Teilnehmenden diskutieren die Frage: Wie haben Sie die Übung erlebt?

⁶² Dieser Abschnitt 4.7.2.1 Statuentheater: Spontanbilder zum Thema „Rassismus“ ist der freundlichen Genehmigung der KURVE Wustrow – Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V. zu verdanken. Angelehnt an: „Aktiv gegen Rassismus“: KURVE Wustrow (Hg.) (2003): Ein Handbuch zum Leiten von Workshops. Anregungen für Multiplikator*innen, Trainer*innen und alle, die es werden wollen. S. 106-112. Die Kurve Publikation verweist wiederum auf folgende Quelle: Scheller, I. (1998): Szenisches Spiel, Berlin.

Handout 22

4.7.2.2 Situationsbezogene Standbilder

Zeit: je nach gewählter Situationsfindung, Interpretationsmethode und Gruppengröße 7 bis 25 Minuten plus 10 bis 40 Minuten pro Standbild.

Gruppengröße: Bis zu 5 Personen pro Gruppe

Ort: großer Seminarraum

Material: Keine

Ziel: Untersuchen, Interpretieren und Reflektieren eines Themas anhand von eigenem Erleben oder ausgedachten Situationen.

Didaktischer Hinweis:

Standbilder entstehen, wenn Spieler*innen Situationen in einem eingefrorenen Bild zugespitzt darstellen. Es können selbsterlebte oder vorgestellte Situationen sein, oder auch Situationen aus dem Alltag, aus Texten, Bildern oder Filmen.

Ablauf/Anweisungen:

Schritt 1 (ca. 3 Minuten): Die Spielleitung bzw. Facilitation erklärt das Vorgehen. Es empfiehlt sich, das Verfahren sorgfältig zu demonstrieren.

Schritt 2 (ca. 20 Minuten): Auswahl der Situationen

Schritt 3 (ca. 5 Minuten): Die*der Protagonist*in hat eine Situation im Kopf, die sie in einem Standbild darstellen will. Sie sucht aus der Gruppe Personen aus, die von Gestalt, Gesicht, Frisur usw. her den Personen in ihrer Vorstellung nahe kommen. Diese sind das ‚Material‘, aus dem das Standbild geformt wird. Die Personen verhalten sich weitgehend passiv. Die*der Protagonist*in bringt alle nacheinander in die jeweilige Position. Ohne zu sprechen oder etwas zu demonstrieren formt sie die Körperhaltung. Nur die Mimik macht sich vor, indem sie den Kopf der Person zu sich dreht und die Mimik aufsetzt, bis sie zufriedenstellend von der*dem Spieler*in aufgenommen ist. Dann wird der Kopf wieder in die gewünschte Position gedreht. Die Blickrichtung kann mit der Hand angezeigt werden. Ist die*der Protagonist*in selbst an der Situation beteiligt, baut sie*er für sich eine zusätzliche Person ein.

Zum Schluss nimmt die*der Protagonist*in die Perspektive ein, aus der das Bild betrachtet werden soll, und überprüft noch einmal, ob alles stimmt. Dann betrachten die Beobachter*innen das Standbild aus der angegebenen Perspektive.

Deutung – Didaktischer Hinweis:

Standbilder können auf verschiedene Weise gedeutet werden. Wenn bekannt ist, worum es sich in der Szene handelt, können zunächst die Beobachter*innen nach ihren Wahrnehmungen und Deutungen gefragt werden. Dann können je nach Interesse die*der Protagonist*in und die Spieler*innen befragt werden. In der Regel steht die Interpretation der*des Protagonist*in im Vordergrund.

Schritt 4 (ca. 15 Minuten):

Die*der Spielleiter*in bzw. Facilitator*in unterstützt die*den Protagonist*in mit Fragen dabei, das Standbild zu interpretieren. Zum Beispiel: Was ist das für eine Situation? Was passiert? Wo und wann geschieht die Situation? Wer sind die Personen? Was machen sie gerade?

Die*der Spielleiter*in bzw. Facilitator*in fordert die*den Protagonist*in auf, die eigene Position im Bild einzunehmen, indem sie sich hinter die*den Spieler*in begibt, ihr*ihm die Hand auf die Schulter legt und sich in die Situation einfühlt. Die*der Spielleiter*in bzw. Facilitator*in unterstützt durch Fragen, die die*der Protagonist*in in der Ich-Form beantwortet. Zum Beispiel: Was ist hier gerade los? Wie geht es Ihnen? Was denken Sie gerade? Welche Gefühle haben Sie? Wo fühlen Sie die Gefühle in Ihrem Körper?

Bei der Analyse der Szene regt die Spielleitung bzw. Facilitation vor allem das visuelle Gedächtnis an. Z.B.: Schauen Sie sich die Person an. Wie nehmen Sie sie wahr? Wie deuten Sie ihre Haltung? Welche Gefühle löst sie in Ihnen aus?

Bei der Deutung der Körperhaltung konzentriert sich die Spielleitung bzw. Facilitation vor allem auf das Körpergedächtnis. Sie kann die*den Protagonist*in auch die Haltung nachahmen lassen, damit sie*er einen besseren Zugang zum Körpergefühl bekommt. Unterstützende Fragen sind z.B.: Was drückt Ihre Haltung aus? Warum stehen Sie so da? Wie halten Sie Ihre Hand? Wie empfinden Sie den Gesichtsausdruck? Warum schauen Sie die Person nicht an? Wo im Körper sitzt Ihr Gefühl?

Um zu erarbeiten, wie die*der Protagonist*in die anderen Personen sieht, fordert die Spielleitung bzw. Facilitation sie auf, nacheinander hinter diese zu treten, die Hand auf die Schulter zu legen, und deren Gedanken auszusprechen. Die Spielleitung bzw. Facilitation kann hierbei auch durch Fragen unterstützen: Was denken Sie über die Person?

Zeigt die Situation ein Gespräch, kann die*der Protagonist*in im Wechsel hinter die sprechenden Personen treten und deren Äußerungen wiedergeben. Hierbei kann sie*er experimentierend nach der richtigen Intonation suchen und auch Gedanken aussprechen. Nachdem sich die*der Protagonist*in in alle Personen eingefühlt hat, geht sie*er in die Ausgangsposition zurück und fasst ihre*seine Sicht auf die Szene und ihre Deutung zusammen.

Schritt 5: Feedback für die*den Protagonist*in

Nun schildern die Beobachter*innen, was sie wahrgenommen haben, wie die*der Protagonist*in die Situation gedeutet hat und welche Schwierigkeiten, Wünsche und Ängste sie*er gezeigt hat. Die Interpretation der Beobachter*innen kann je nach Interesse auf verschiedene Weise geschehen:

Schritt 6 (ca. 15 Minuten) – Variante 1 – Kurzes Feedback

Die Beobachter*innen äußern sich der Reihe nach mündlich.

Schritt 7 (ca. 20 Minuten) – Variante 2 – Gedanken und Gefühle herausarbeiten

Die Beobachter*innen tragen in einer Stimmskulptur ambivalente Gefühle, Gedanken und Phantasien zusammen.

Stimmskulptur

Ist in der Szene ein innerer Konflikt zentral, bietet sich eine Stimmskulptur an:

Eine Person wird ohne Worte und ohne Vormachen so geformt, dass sie die Haltung; die die Rolle in der Szene einnimmt, als Statue darstellt:

Anweisungen: Schauen Sie sich die Statue an. Was denkt sie? Gehen Sie hinter die Statue und sagen Sie einen Satz/ein Wort. Wenn Sie den Eindruck haben, Ihr Satz ist der Person sehr präsent und wichtig in der Situation, stellen Sie sich direkt hinter sie. Wenn Sie Ihre Stimme eher im Hinterkopf einordnen, stellen Sie sich weiter weg auf.

Die Spielleitung bzw. die Facilitation dirigiert die Stimmskulptur. Die*der Protagonist*in hat die Möglichkeit, die Stellung der Statue auszuwechseln. Die Spielleitung bzw. die Facilitation ruft die einzelnen Stimmen auf und fragt dann die/den Protagonist*in: Welche Stimmen passen in der Situation nicht und sollen raus? Welche fehlen? Welche sind lauter? Welche leiser? Stimmt die Intonation?

Die*der Protagonist*in verändert die Stimmskulptur bis sie stimmt.

Je nach Bedarf kann hier eine kurze Reflexionsrunde folgen. In jedem Fall sollte die*der Protagonist*in die Möglichkeit haben, sich anschließend zu äußern.

Schritt 8 (ca. 10 Minuten): Projektionen auf die anderen Personen in der Szene herausarbeiten und relativieren

Die Beobachter*innen gehen hinter die Personen und sprechen mögliche Gedanken aus, die von der Deutung der/des Protagonist*in abweichen.

Schritt 9 (ca. 20 Minuten):

Die Beobachter*innen bauen Kontrast-Standbilder zu der gezeigten Szene und interpretieren diese.

Schritt 10 (a. 10 Minuten): Mögliche Veränderungen oder Lösungen diskutieren

Die Beobachter*innen verändern nacheinander die Haltungen der Personen im Standbild und erläutern ihre Veränderung jeweils kurz, bis ein besseres, alternatives Standbild gefunden ist.

Didaktischer Hinweis:

Wichtig ist, die Spieler*innen nach dem Spiel aus der Rolle zu befreien, z.B. durch Antippen und durch Namensnennung der*des Spieler*in oder durch eine Aufforderung, sich körperlich auszuschütteln. Wenn Spieler*innen anstrengende Körperhaltungen einnehmen, muss die Facilitation sie zum passenden Zeitpunkt auffordern, die Haltung zu lösen, sich zu entspannen und die Haltung dann wieder möglichst exakt einzunehmen.

4.8 Rollenspiele⁶³

Handout 22

Rollenspiele

Ziele und Methodik

Rollenspiel bedeutet eine spielerische Auseinandersetzung mit Lebenssituationen. Indem man verschiedene Perspektiven einnimmt, werden Hintergründe und Motive sichtbar, alternative Handlungsmöglichkeiten werden aufgezeigt.

Die Rollenspieler*innen realisieren drei Rollen:

- **Als Spieler*in** ist man Akteur*in, wenn man spielt. Hierbei erlebt man sich in seiner Rolle, was zugleich eigene Anteile aktiviert und fremde (= die gestellte oder geforderte oder als gefordert gedachte Rolle) bewusst werden lässt.
- **Als Teilnehmer*in** ist man Mitglied einer Gruppe, die unter bestimmten Verständigungsregeln dieses Rollenspiel realisiert. Hier kann man sich engagiert oder distanziert zeigen, aber man kann nicht gleichgültig bleiben. Ob man nun in der Rolle aufgeht oder sie ablehnt, man nimmt an einer Verständigung teil.
- **Als Beobachter*in** kann man sich als Akteur*in und als Teilnehmende*r sehen. Rückblickend kann man sich als Beobachter*in des*der Beobachter*in sehen.

Die Methode hat sich in vielen Themenbereichen und in allen Altersstufen bewährt. Besonders folgende Wirkungen lassen sich durch das Rollenspiel erzielen:

- *Flexibilität und Kreativität* werden durch freies Improvisieren im Rollenspiel gefördert
- *Wissen* kommt zum Vorschein und wird vergrößert
- Fähigkeiten zum *Problemlösen* werden erweitert
- Die *Sprachtätigkeit* wird erweitert
- Die *Motivation* und das *Interesse* an Unterrichtsgegenständen wird verbessert
- *Meinungsänderungen* werden bewirkt
- *Einstellungsänderungen* werden bewirkt
- *Selbstsicheres Verhalten* kann aufgebaut werden

Die vier Phasen des Rollenspiels

Das Rollenspiel lässt sich in der Regel in vier Phasen unterteilen:

(1) Aufwärmphase

Die Aufwärmphase (vor längeren Rollenspielen) dient der Lockerung und Entspannung aller Teilnehmenden zu Beginn jeder Unterrichtsstunde/Sitzung. Auf diese Weise werden sie darauf vorbereitet, sich in andere Rollen hineinzusetzen. Bei erfahrenen Gruppen kann diese Phase oft weggelassen werden. Die Art und Dauer der Übung richten sich nach der Spielerfahrung der Gruppe. Der*die Spielleiter*in hat darauf zu achten, dass diese Phase nicht in Albernheiten ausartet. Für die Aufwärmphase bieten sich Spiele an wie Pantomime oder Übungen wie die Überredung. Hier sitzen z.B. die Teilnehmer*innen als Paare zusammen: „A sitzt da, und B hat A mit allen Mitteln, aber ohne physische Zwänge, zu überreden, ihm den Stuhl zu überlassen. B hat dafür eine zeitliche Begrenzung von zwei Minuten“ (van Ments, M. 1985: 67).

(2) Spielphase

Die Spielphase gliedert sich in Erarbeitung und Durchführung. In der Erarbeitungsphase wird zusammen mit der Gruppe ein relevantes Thema (Inhalt, Konflikt) diskutiert. Daraufhin wird zur Durchführung des Rollenspiels eine Situation festgelegt, und die verschiedenen Rollen werden erarbeitet. Inwieweit das Rollenspielen z.B. durch Rollenkarten oder Ereigniskarten usw. vorgegeben wird, richtet sich nach dem Lernziel des Rollenspiels. Übt man Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. Verkaufsgespräch) sollten die Rollenvorgaben eher genauer sein. Wenn es um die Darstellung von Gefühlen und Einstellungen (z.B. Angst) geht, treten in Rollenspielen oft verschiedene Verhaltensweisen auf. Diese Vielfalt anzuerkennen, ist sinnvoll, um zu lernen, über eigene Einstellungen nachzudenken und sich in andere Menschen hineinzusetzen (Empathie).

⁶³ Die folgenden Abschnitte sind angelehnt an Council of Europe (Hg.) (2004): Education Pack: Ideas, Resources, Methods and Activities for informal Intercultural Education with young people and adults. S. 92ff.

Rollenspieltechniken

Die beiden bewährten Grundtechniken sind:

„Fischteich“-Methode: Die Spielgruppe wird von den übrigen Teilnehmenden beobachtet, die einen schwimmen im Teich, die anderen stehen am Ufer und schauen zu.

Multiples Verfahren: Die Gruppe wird in Zweier-/Dreiergruppen aufgeteilt. Alle Gruppen spielen gleichzeitig für sich, wobei ein Mitglied der Kleingruppe die Funktion des*der Beobachter*in übernehmen kann. Abschließend werden die Ergebnisse in der großen Gruppe vorgestellt und diskutiert.

Weitere Techniken sind u.a.:

Rollenrotation, Rollentausch, Doppelgänger, Spiegelverfahren, Selbstgespräch. Das Rollenspiel kann unterschiedlich lange dauern, sollte aber nicht ausufern, damit eine neugierige Spannung bei Akteur*innen und Beobachter*innen erhalten bleibt. Zur Hilfestellung und Ausdifferenzierung der Handlung können, wenn es vorher vereinbart wurde, Spielleiter*in und Gruppenmitglieder fragend eingreifen.

(3) Entlassungsphase

In der Entlassungsphase werden die Spieler*innen aus ihren Rollen herausgeführt, um eine reflektierte Metaebene einnehmen zu können. Denn nur durch Distanz kann das Spiel analysiert werden. Die Trennung von Rolle und Person ist wichtig, damit die im Rollenspiel auftretenden Konflikte nicht in die Alltagswirklichkeit übertragen werden. Die Phase dient auch dem Schutz der Spieler*innen, weil die Kritik am Rollenverhalten nicht zur Kritik an der Person werden darf.

(4) Reflexionsphase

In dieser Phase findet der rückbetrachtende Lernprozess durch Reflexion, Diskussion, Aufstellen von Kommentaren, alternativen Lösungsmöglichkeiten usw. statt. Der Fokus dieser Phase hängt zwar davon ab, ob die Beobachtung verhaltens- oder personenzentriert sein soll, aber bei jedem Inhalt spielen Beziehungsaspekte und bei jeder Beziehung Inhaltsaspekte eine Rolle. Um die Beobachtungen zu präzisieren, hat es sich als sinnvoll erwiesen, Videoaufnahmen hinzuzuziehen. Pinnwand: Auswertung per Karten auf einer Pinnwand, indem die Beobachter*innen zwei bis drei Karten erstellen, auf denen je ein Kommentar vermerkt wird.

Anleitung und Auswertung von Rollenspielen

Anleitung:

1. Die Teilnehmenden werden bei der Einführung darauf hingewiesen, dass alle Informationen im Raum bleiben, keine Erfahrungen aus dem Rollenspiel werden an Dritte berichtet.
2. Niemand wird auf seine Rolle hin beurteilt. Die Teilnehmenden machen soweit mit, wie sie wollen.
3. Die Beteiligung ist freiwillig. Sie bietet eine Chance, neue Erfahrungen in einem „geschützten Raum“ machen zu können.
4. Die Rollen der Beobachtenden werden festgelegt. Die Aufteilung der Beobachtung sollte nach Inhalt (Sachargumenten), Emotionen (Gefühlsäußerungen), Gestik/Mimik (Körpersprache) und Gesprächsstrategie erfolgen.

Auswertung:

1. Zuerst äußern sich die Rollenspiel-Teilnehmenden dazu, wie es ihnen ergangen ist.
2. Im nächsten Schritt äußern sich die Beobachter*innen.
3. Anschließend werden die Teilnehmenden von der Leitung aus ihren Rollen entlassen (= Rollen ausschütten).
4. Gemeinsam werden mögliche Lösungswege, die sich aus dem Rollenspiel ergeben, im Plenum auf Flipchart festgehalten.

Die Regeln für ein Rollenspiel sind stichwortartig auf einer Wandzeitung für alle Teilnehmenden im Seminarraum sichtbar.

Handout 24

4.8.1 Musterbeispiel für ein Rollenspiel

In unserer Nachbarschaft

Angesprochene Aspekte:

- Konflikte zwischen Menschen verschiedener Kulturen können in positiver und konstruktiver Weise gelöst werden
- Konfliktanalyse und Umgang mit Konflikt ist z.T. abhängig vom sozio-kulturell-politisch-lebensweltlichen Hintergrund der Beteiligten
- Unsere eigenen Interessen können unsere Wahrnehmung des Problems verzerren und es dadurch noch größer erscheinen lassen, als es in Wirklichkeit ist.

Ziele

- Unsere Haltung gegenüber Menschen aus anderen politischen, sozialen, kulturellen, lebensweltlichen Hintergründen kritisch hinterfragen
- Problemlösungsstrategien eruieren
- Die Verbindungen zwischen Diskriminierung und Interessenkonflikten reflektieren

Dauer

Eineinhalb bis zwei Stunden

Vorbereitung

- Kopien von Rollenkarten (für die Rollen von 6 bis 9 Nachbarn)
- Stifte und Papier für die Beobachter*innen

Anweisungen

1. Die Gruppe wird darauf hingewiesen, dass das folgende Rollenspiel eine Situation schildert, die im Leben von jedem*r vorkommen könnte:
 „Da ist ein Block von Wohnungen in Ihrer Nachbarschaft. Eine der Wohnungen ist an eine Gruppe von ausländischen Studierenden vermietet worden. Die Studierenden bekommen öfter Besuch von zu Hause und organisieren häufig Haus-Partys. Einige Nachbarn, insbesondere die ganz nah an diesem Appartement wohnen, sind aufgebracht und beschwerten sich, dass die Studierenden und ihre Freund*innen zu viel Lärm machen. Sie lassen sie nicht in Ruhe schlafen und kümmern sich nicht um das Appartement. Die Nachbarn haben ein Meeting anberaumt, um dieses Problem zu lösen.“
2. Freiwillige für die Rolle der Nachbarn suchen. Gebraucht werden mindestens sechs und maximal neun Freiwillige. Den Rest der Teilnehmer*innen spielt die Beobachterrolle.
3. Die Freiwilligen bekommen die Karten mit Rollenbeschreibungen. Die Beobachter*innen bekommen Papier und Stifte für ihre Notizen. Sie bekommen fünf Minuten Zeit zum Nachdenken über die Rollen.
4. Die Spielleitung erinnert die Spieler*innen daran, dass sie eine Lösung für das Problem finden müssen. Das Rollenspiel beginnt.
5. Die Spielleitung lässt das Rollenspiel für zehn Minuten ablaufen. Dann zieht sie eine Zwischenbilanz und lässt das Spiel für weitere 10 Minuten abspielen. Die Spielleitung kann das Rollenspiel, je nach Prozessentwicklung, unterbrechen so oft sie will und/oder verlängern, je nach Bedarf.

Debriefing und Evaluation

Im Plenum wird eine Diskussion **in zwei Teilen** geführt:

Teil 1: Das Rollenspiel

- Die Spielleitung fragt nach dem Geschehen im Rollenspiel z.B. mit folgenden Fragen:
- Was haben die Beobachter*innen festgehalten und was waren ihre Eindrücke vom Verlauf des Rollenspiels?
- Wie fühlten sich die Spieler*innen dabei? Haben Sie sich schwergetan, um in ihnen zugeteilten Rolle anzukommen? Was war die einfachste und was war die schwerste usw.
- Haben die Teilnehmer*innen Unterschiede zwischen verschiedenen Phasen des Rollenspiels festgestellt, z.B. nach der Unterbrechung und Wiederaufnahme des Spiels; am Anfang, dazwischen und am Ende etc.
- Welche Argumente wurden geliefert? Basierten sie auf Fakten, Vernunft oder Emotionen?

- Welche Argumente waren leichter zu finden: für oder gegen die Studierenden?
- Woher hatten die Leute ihre Argumente?
- Wurde das Problem gelöst? Waren alle glücklich mit dem Ergebnis?
- Welche alternativen Lösungen könnten gefunden werden?

Teil 2: Die Situation im echten Leben

Nachdem alle eine Chance hatten, sich zu äußern, sollte man der Gruppe helfen, die angesprochenen Themen und Sachverhalte zu reflektieren und zu analysieren. Die Debatte darüber könnte mit folgenden Fragen eröffnet werden:

- Spiegelte das Rollenspiel die Realität im Alltag wieder? Was waren die Gemeinsamkeiten und was waren die Unterschiede? Wurde irgendetwas übertrieben?
- Welche Charaktere reflektierten am ehesten die Haltungen, die in unserer Gesellschaft üblich sind?
- Wenn wir einem Konflikt zwischen Menschen mit unterschiedlichen politischen, sozialen, lebensweltlichen oder kulturellen Hintergründen begegnen: Tendieren wir dazu, eine Lösung zu finden, die für alle zufriedenstellend ist, oder zwingen wir anderen unsere Sichtweise auf und ignorieren Menschen, die anders denken und fühlen als wir?
- Inwiefern hat der Konflikt mit kulturellen Unterschieden zu tun angesichts anderer Aspekte wie individuelle oder ökonomische Interessen? Wird hier das Problem auf kulturelle Unterschiede reduziert und werden andere Ursachen oder Probleme ignoriert oder unterdrückt?
- Hat jemand von Ihnen solche Konflikte selbst erfahren? Unter welchen Umständen? Falls Sie nie an solchen Konflikten beteiligt waren, könnten Sie sich vorstellen, warum?

Vorschlag für ein weiteres Rollenspiel

Gespräch in der Musikschule: Rolle der Leiterin einer Musikschule, Frau S.:

In der letzten Woche haben Sie an Familie L. eine Absage zur Aufnahme ihrer behinderten Tochter geschrieben. Sie können sich nicht vorstellen, dass ein 8-jähriges Mädchen im Rollstuhl den hohen Anforderungen an eine musikalische Ausbildung unter den Bedingungen Ihrer Schule gerecht wird. Sie haben nach einem Anruf der Mutter den Eltern mit ihrer Tochter ein Gespräch anberaunt. Dieses findet heute statt.

Weitere Informationen und Beispiele:

www.bpb.de/lernen/formate/methoden/46891/rollenspiel (letzter Zugriff: 18.09.2018)

www.bpb.de/lernen/formate/methoden/46890/rollenspiel (letzter Zugriff: 18.09.2018)

http://methodenpool.uni-koeln.de/rollenspiel/frameset_rollenspiel.html (letzter Zugriff: 18.09.2018)

Handout 25

4.9 Filmbildung: Politische Bildung mit Filmen⁶⁴

Wenn Teilnehmer*innen in die Lage versetzt werden sollen, den Einfluss der in Medien kommunizierten Inhalte zu erkennen, dann wird es von Vorteil sein, auf ein vertrautes Medium Bezug zu nehmen: auf den Film, sowohl in der Variante des politischen Dokumentarfilms oder des Fernsehfeatures als auch in der Variante des Spielfilms (Unterhaltungsfilms). Die Urteilskompetenz der Schüler*innen wird dann angesprochen, wenn es gelingt, vorliegende – durch den Film gefällte – Urteile, Botschaften und Einstellungen auf ihre Begründung hin zu untersuchen und die durch den Film vermittelten kontroversen politischen Positionen von Einzelnen, Gruppen oder Parteien auf die Werthaltungen, die ihnen zugrunde liegen, zurückzubeziehen. Im fortgeschrittenen Lernalter wird es den Teilnehmer*innen auch möglich sein, politische Kontroversen aus den durch den Film veranschaulichten unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen.

Warum in der politischen Bildung mit Filmen arbeiten?

Menschen werden in ihrer Lebenswelt – ob gewollt oder ungewollt – ständig mit „politischen Erzählungen“ konfrontiert, sei es durch Gespräche mit Freund*innen, durch das Internet, durch politische Features in Rundfunk und Fernsehen oder durch Spielfilme. Ihnen geeignete Mittel und Instrumente an die Hand zu geben, um die dort transportierten Botschaften zu verstehen und die angesprochenen politischen Sach-

⁶⁴ Der Abschnitt 4.9 Filmbildung: Politische Bildung mit Filmen ist der freundlichen Genehmigung der Herausgeber „Information zur Politischen Bildung“ zu verdanken. Printquelle: Reinhard Krammer „Der politische Film im Unterricht“. In: Kompetenzorientierte Politische Bildung herausgegeben vom Forum Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, Innsbruck-Bozen-Wien 2008, S. 51-58. www.politischebildung.com/pdfs/29_film.pdf (letzter Zugriff: 21.12.2018).

verhalte zu erkennen und zu diskutieren, ist daher ein dringendes Gebot Politischer Bildung. Nur ein methodisches Vorgehen kann den Zuschauer*innen verständlich machen, wie perspektivisch, funktional und parteilich die Darstellung politischer und historischer Probleme und wie folgenreich eine unreflektiert-affirmative Rezeption für das eigene Politikbewusstsein sein kann.

Impulsfragen, die Teilnehmer*innen für die Analyse von Dokumentationen bzw. Dokumentarfilmen als Orientierungshilfen gestellt werden können:

Analyse der inhaltlichen Dimension

- Welches Hauptthema und welche Nebenthemen werden angesprochen?
- Aus welchen filmischen „Bausteinen“ setzt sich die Dokumentation zusammen?
- Welche charakteristischen Darstellungsweisen bedient sich die Dokumentation (Lokalisierung, Personalisierung, Personifizierung, Akzentuierung)?

Erläuterung: Personifizierung meint, dass ein Geschehen am Beispiel des Schicksals und des Erlebens einzelner (durchschnittlicher) Menschen gezeigt wird, Personalisierung hingegen führt das historische und/oder politische Geschehen auf das Wirken großer Männer (und großer Frauen) zurück.

Fragen zur aufgeworfenen politischen Problematik (Hauptproblem, Teilprobleme), zur Relevanz der Problematik

- Gibt es einen Bezug zu Referenzen (Quellen, Expert*innen, Zeitzeug*innen, literarische Zeugnisse etc.)?
- Welche thematischen Akzentsetzungen erfolgen, welche Aspekte werden weggelassen?
- Ist die Darstellung abwägend/distanziert, urteilend/emotional oder (zum Schein?) objektiv?

Analyse bereichsspezifischer Formen

- Wie sind Bilder, Bildfolgen (bewegte Szenen) gestaltet (Bild-Ton-Schere)?
- Wie werden Kommentar (gelesene Zitate, Kommentar im Off-Ton, Kommentar im On-Ton), Kameraführung, Lichtgestaltung, Schnitttechniken (weiche und harte Schnitte: erzielte Effekte), Montage (Blendentechniken) usw. eingesetzt?
- Dramaturgische Steigerung – ist Kompatibilität mit der „Realität“ vorhanden?
- Analyse der Intentionen
- Wurden Spannungselemente eingebaut?
- Wurde die Komplexität politischer Verhältnisse reduziert?
- Gibt es eine unzulässige Personalisierung oder eine Überbetonung der Wirkung des Handelns einzelner politischer Persönlichkeiten?
- Gibt es problematische Verkürzungen zum Zweck der besseren Verständlichkeit?
- Werden politische (moralische, religiöse, ideologische) Urteile gefällt oder Ansichten vertreten? (Welche? Offen oder versteckt?)
- Gibt es direktes und indirektes Lob und/oder Tadel für politisch Handelnde (dazu verwendete filmische Mittel auf Bild- und Sprachebene)?

Arbeitsaufgaben: Analyse von Dokumentationsausschnitten

- Nach welchen Gesichtspunkten sind die Bausteine der Dokumentation (z.B. die Bild- und Tondokumente, der Off-Ton, die Zeitzeug*innen) gewählt (nach den Prinzipien politischer „Realität“ oder nach dem Unterhaltungswert)?
- Untersuchen, ob die Musik illustrierende, konterkarierende, spannungserzeugende, (auf Personen und Gruppen bezogen) positiv oder negativ konnotierende Wirkung hat?
- Transportieren Bilder Informationen oder ist das gesprochene Wort unerlässlich? Illustrieren die Bilder nur? Interpretiert (oder verändert) der Kommentar die bildliche Information?
- Mit welchen Mitteln versucht der*die Filmemacher*in das Interesse der Zuschauer*innen zu wecken und aufrechtzuerhalten? Für welche Zuschauerkreise gelingt das, für welche nicht?

Quellen für politische Dokumentationen

Die bpb (Bundeszentrale für Politische Bildung) – Die Mediathek enthält derzeit über 700 Videos zu politischen und zeithistorischen Themen. Die bpb-Infofilme erklären Sachverhalte in anschaulicher und ansprechender Form.

Link: www.bpb.de/mediathek/ (letzter Zugriff: 18.09.2018)

Handout 26

4.9.1 Analyse eines Spielfilmes/eines Filmausschnitt

Analyse der Darstellung der handelnden Personen

- Angesprochene Themen und Probleme: Nähe zur „Realität“ oder Fiktion?
- Wie sind die Dispositionen der (politischen) Handlungsträger*innen: positiv/negativ, sympathisch/un-sympathisch, glaubwürdig/unglaubwürdig?
- Nachvollziehbarkeit der Darstellung der Handlungsträger*innen: Erfolgt sie auf Basis historischer/ politischer Analyse (indirekte Berufung auf die Forschung) oder auf (subjektiven) Werturteilen des Regisseurs/der Regisseurin?
- Mit welchen filmischen Mitteln werden diese positiven bzw. negativen Konnotationen erzeugt (Musik, Präsenz in der Handlung, Physiognomien, Redeweise, Symbole, Schnitte, Montage o.ä.)?
- Gibt es Akteur*innen, Ideologien, Parteien, Personen, die dadurch insgesamt eine positive/negative Bewertung erfahren?
- Aus welcher Perspektive sieht der*die Zuseher*in den Film (gibt es ein Identifikationsobjekt?): Welche Personen, Parteien, Gruppen erscheinen dadurch herausgehoben, welche bleiben im Hintergrund?
- Die Repräsentant*innen welcher politischen Ansichten und/oder Haltungen setzen sich durch, welche nicht? Wird dadurch etwas über politische Vorgänge ausgesagt, werden politische Urteile gefällt?

Analyse der Authentizität/Plausibilität der Darstellung

- Erhebt der Film überhaupt den Anspruch auf Authentizität?
- Wie verhält sich der Anteil des Fiktiven zum „Faktischen“?
- Welche Szenen, Handlungsausschnitte oder Personen sind als eher oder sehr authentisch/eher oder überhaupt nicht authentisch einzustufen?
- Kommt es zu einer Reduktion der Authentizität des Gezeigten durch (notwendige) Spannungs- und Unterhaltungselemente?

Analyse der Zeitbezogenheit der Darstellung

- Werden Werte, Normen und Anschauungen aus der Zeit der Entstehung des Filmes sichtbar?
- Werden kollektive Wunschvorstellungen und/oder Ängste bzw. Frustrationen der Gesellschaft durch den Film deutlich?
- Werden persönliche Wertvorstellungen des Regisseurs/der Regisseurin mit dem Film transportiert?

Arbeitsaufgaben: Analyse von Spielfilmen/Filmausschnitten*

- Ist die Darstellung im Film konform mit anderen Informationsquellen? Differenzen? „Freiheiten“, die sich der*die Regisseur*in nimmt?
- Urteile über politisch Handelnde – werden sie mitgeliefert oder dem*der Zuseher*in überlassen?
- Will der Film von etwas überzeugen, einer Meinung zum Durchbruch verhelfen – hat er eine „message“?
- Mit welchen Mitteln wird sie transportiert?
- Welche filmischen Mittel werden (zu welchem Zweck) verwendet? Beachtet Kameraführung (Perspektive, Großaufnahme/Totale, Lichtgestaltung), Schnitttechniken (weiche und harte Schnitte, Montage, Blendentechniken).

Zur Einführung in die Basics der Herstellung von Filmen sehr zu empfehlen ist folgende DVD: Steinmetz, Rüdiger u. a.: Filme sehen lernen. Grundlage der Filmästhetik. Zweitausendeins-Verlag 2005

Weitere Quellen:

- www.politische-bildung.de/filmbildung_politische_bildung.html (letzter Zugriff: 18.09.2018)
- Weitere Quellen zu Filmen zur schulischen und außerschulischen Jugend- und Erwachsenenpolitischen Bildung finden Sie im Serviceteil dieser Publikation unter Abschnitt... „Filmmaterial/DVDs“

Kapitel 5: Trainingsphase Anti-Bias-Bildung: Themenspezifische Übungen bzw. Anti-Bias-Methoden/Übungen

Dieser Abschnitt listet und beschreibt Übungen/Methoden, die die Vorbereitungs- und Einführungsphase der Anti-Bias-Trainings, Fortbildungen und, teilweise, die Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen betreffen. Außerdem werden Übungen und Methoden vorgestellt, die die drei inhaltlichen Bausteine der Anti-Bias-Bildung „Haltung – Macht – Ideologien“ (siehe Abschnitt 3.3.2 Das zweite „Drei-Schritte-Prinzip“: Die drei inhaltlichen Bausteine oben) thematisieren und vertiefen. Darauf folgen Übungen und Methoden, die eine Brücke zur Praxis anbieten.

Dieses Kapitel ist wie folgt gegliedert:

- 5.1 Einführungsphase des Anti-Bias-Trainings
- 5.2 Übungen zur den drei inhaltlichen Bausteine der Anti-Bias-Bildung bzw. Anti-Bias-Trainings: Haltung – Macht – Ideologien

5.1 Einführungsphase

5.1.1 Eine Anti-Bias-Lernumgebung schaffen

Bedeutung der Seminarraum-Vorbereitung, Materialienliste und Schaffung einer Atmosphäre des Willkommen-Seins

Die Raumgestaltung und die Schaffung einer Workshop- bzw. Seminar-Atmosphäre sind wichtige Voraussetzungen für Anti-Bias-Trainings und weitere Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen. Dazu sollten die Facilitator*innen vorab mit dem/der Auftraggeber*in über Materialbedarf und Raumgestaltungsvorschläge sprechen. Dieser Schritt ist auch dann relevant, wenn die Trainings z.B. in einer Einrichtung ggfs. von bereits „ausgebildeten“ Erzieher*innen, Lehrer*innen oder dafür zuständigem Bildungspersonal durchgeführt werden sollen.

Seminarraum-Gestaltungsvorschlag (nach Absprache mit dem/der Auftraggeber*in sollten die Facilitator*innen die Möglichkeiten der Raumgestaltung miteinander besprechen)

Wesentliche Aspekte dabei sind folgende:

- Der Raum sollte idealerweise groß genug sein, um Gruppenarbeiten und interaktive Übungen durchführen zu können
- Ein Nebenraum für Kleingruppenarbeit wäre empfehlenswert
- Bitte einen Stuhlkreis OHNE Schreibtisch ermöglichen
- Ein Tisch wird jedoch als „Materialientisch“ (für Bücher, Lernmaterialien als Ansichtsexemplare) benötigt

Die weitere Lernumgebung und Maßnahmen zum Willkommen-Heißen

- Die persönliche **Begrüßung** der Teilnehmer*innen durch die Facilitator*innen
- **Namenschilder zur Verfügung stellen:** am besten schreiben die Teilnehmenden Vor- oder Nachnamen selbst auf Kreppband (plastische oder groß ausgedruckte Namensschilder wirken unpersönlich)
- **Deko:** Ein farbiges Deko-Tuch (ich nehme immer ein indisches Tuch zu Trainings mit) in der Mitte des Stuhlkreises bedeckt mit, je nach Möglichkeit, Blumen, Kalebasse, Teelichten, Jonglierbällen etc. Dies schafft eine willkommen heißende Atmosphäre und hilft bei der Fokussierung der Teilnehmer*innen auf die Mitte des Raums und damit auch auf die Mitte des Teilnehmer*innenkreises. Damit schafft man bereits eine innerliche Annäherung der Teilnehmer*innen untereinander und zwischen den Teilnehmer*innen und den Facilitator*innen.
- **Plakate:** Das Anbringen von Postern zu den Themen Anti-Diskriminierung und Vielfalt bringt die Teilnehmer*innen näher an das Thema heran und führt öfter auch zum Gespräch miteinander. Im Serviceteil dieses Theorie-Praxis-Handbuchs kann man einige Adressen zum Bestellen von geeigneten Postern finden.

- **Büchertisch:** Ein Büchertisch mit Büchern zum Themenkomplex, Lernvideos und weiteren Lernmaterialien wie Flyer, Postkarten usw. als Ansichtsexemplar ist eine gute Möglichkeit, den Teilnehmer*innen weitere Hintergrundinformationen anzubieten und auch Ideen für die zukünftige Praxisarbeit anzuregen.
- **Musik:** Während der Pausen ist das Abspielen von Ambiente (Welt) Musik ist zu empfehlen – das schafft eine ruhige und zugleich gesellige Atmosphäre.

Mustermaterialienliste und Seminarunterlagen

*(Bitte beachten: Die Facilitator*innen sollten die folgende Mustermaterialienliste und Unterlagen ergänzen, abändern je nach der gegebenen Situation und Zielgruppe):*

- Moderationskoffer (u.a. mit Schere, Eddings, Tesafilm, Klebestiften usw.)
- Flipchart-Papier und -Tafeln
- 2 bis 4 Pinnwände mit Papier
- Beamer
- Leinwand
- Laptop (als Ersatz im Notfall – sonst hat die Facilitator*in i.d.R. immer einen eigenen dabei)
- CD-Anlage plus kleiner Lautsprecheranlage (bzw. Notebook-Lautsprecher, falls der Ton über den Beamer nicht übertragbar ist)
- Leinwand
- DIN-A4-Papier

Facilitator*innen sollten sich immer auf eine Überraschung/Herausforderung bei der Vorbereitungsphase einstellen

Trotz sorgfältiger Planung, wie oben beschrieben, sollten die Facilitator*innen immer auf die eine oder andere Überraschungen vorort gefasst sein und in kreativer Weise mit einem Plan B, C und D arbeiten können.

Beispiel: Einmal hätte ich kein Flipchart zur Verfügung und musste mit braunem Papier auf Pinnwand für die Darlegung der Inhalte während des Plenums zurechtkommen. Ein anderes Mal musste ich mit einem für Seminare völlig ungeeigneten Raum (Übungshalle einer Berufsfeuerwehr) ein Seminar durchführen. Da mussten meine Ko-Trainerin und ich mächtig kreativ werden. Wichtig dabei ist es, sich als Facilitator*innen nicht aus der Ruhe und Gelassenheit bringen zu lassen. Die Kunst liegt darin, trotz der nicht perfekten Umgebung, fokussiert auf die Teilnehmer*innen zuzugehen und Lernprozesse zu gestalten.

5.1.2 (Muster-)Ziele des Seminars⁶⁵

- Diese Ziele gelten für alle Formate der Anti-Bias-Trainings, Fortbildungen und weitere Bildungsmaßnahmen
- Die eigene Haltung mit ihren Voreingenommenheiten hinterfragen
- Die eigene und die Diversität und Vielfältigkeit der Anderen zu schätzen wissen
- Eine erfahrungsorientierte Definition von Diskriminierung entwickeln (Holistisches Modell von Diskriminierung)
- Die Bedeutung und Dimensionen von Anti-Bias (= Voreingenommenheit), Sozialer Inklusion, Belonging und Capability (= Fähigkeitenansatz/Befähigung) verstehen
- Nicht hauptsächlich die Exkludierten, sondern gerade auch die Exkludierenden (Menschen), die externen Strukturen und Bedingungen in den Blick nehmen
- Bewusstsein entwickeln für Vielfalt, Macht und Ideologien und weniger diskriminierend im eigenen Einflussbereich handeln

Nach kurzer Erklärung der Ziele des Seminars bzw. der Anti-Bias-Bildungsmaßnahme nimmt der*die Facilitator*in Klärungsfragen entgegen und beendet die Übung mit der Frage: „Möchte jemand weitere, wichtige Ziele in den Raum stellen und in die Liste aufnehmen?“

5.1.3 (Muster-)Leitlinien des Seminars (gelten für alle Formate) (Kurzer Input)

Die Leitlinien werden idealerweise auf einem Flipchart aufgeschrieben oder mit Powerpoint präsentiert.

Die*der Facilitator*in präsentiert die Leitlinien mit dem Hinweis, dass diese Leitlinien keine Regeln sind, sondern Kommunikationsvorschläge für die Umgangsweise miteinander – während des Seminars und vielleicht auch darüber hinaus.

⁶⁵ Die Ziele des Seminars sind in Zusammenhang mit den wesentlichen bzw. übergeordneten Zielen der Anti-Bias Bildung (Einleitung, Abschnitt 1.7 Die Ziele von Anti-Bias-Bildung) zu verstehen.

- Ich/Wir lade(n) Euch/Sie ein, neue Ideen auszuprobieren
- Benutze/benutzen Sie die Sprache Deiner/Ihrer Wahl (*Hintergrund*: Wichtig ist die Flexibilität dieses Ansatzes. Falls jemand ab und zu in seiner Muttersprache sprechen möchte, gibt es Möglichkeiten zur Übersetzung? Dies sollte je nach Bedarf vorab mit dem Auftraggeber des Seminars geklärt werden. Die Übersetzung kann von einem externen Dolmetscher simultan oder durch eine*n andere*n Teilnehmende*n konsekutiv geschehen)
- Es ist in Ordnung, eine andere Meinung zu haben
- Es ist nicht in Ordnung, andere zu beschuldigen
- Jeder/jede ist verantwortlich dafür, herauszubekommen, was er*sie möchte
- Wenn starke Gefühle in Dir/Ihnen hervorgerufen werden, versuchen Sie/versuche, sie mit der Gruppe zu teilen
- Achte/achten Sie auf den Inhalt und den Prozess (*Hintergrund*: Die*der Facilitator*in betont hierbei die Bedeutung von Prozessen in Anti-Bias-Workshops bzw. in der Anti-Bias-Bildung. Siehe dazu Ausführungen zur Bedeutung der Prozessgestaltung in Anti-Bias-Trainings im Abschnitt 3.2 Facilitation und Prozessgestaltung von Anti-Bias-Trainings, siehe oben)
- Vertraulichkeit/Geheimhaltung
- Bei sich selbst beginnen

5.1.4 Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Kurzer Input)

Um u.a. zu betonen, dass Anti-Bias keine „Rezepte“ zur Lösung von Problemen bietet, sondern eine Strategie, eine Lebensphilosophie ist, wird folgender Input gegeben. Auf der Anti-Bias-Strategie bzw. Philosophie basieren Handlungen, und es beginnt der Antritt einer lebenslangen Reise. Anti-Bias:

- ist proaktiv (handlungsorientiert). Geht davon aus, dass Diskriminierung existiert und arbeitet daran, sie abzubauen
- ist einschließend
- ist flexibel und offen
- akzeptiert alle Individuen, ihre Familien, Kulturen und Erfahrungen
- betrachtet die Bemühungen der Gestaltung und Pflege von sozialer Inklusion und Belonging⁶⁶ als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe
- ermutigt uns, aufmerksam zu sein, was wir tun und sagen und was wir nicht tun und sagen
- lädt verschiedene Perspektiven ein, sich an jeglicher Diskussion, Aktivität, Ziel, Ereignis und Aufgabe zu beteiligen, organisatorisch, politisch, strategisch

5.1.5 Anti-Bias-Grundannahmen (Kurzer Input)

Mit folgenden Ideen zum Themenkomplex können Facilitator*innen in Form eines kurzen Inputs in die inhaltliche Arbeit einführen:

- Wir bewegen uns weg von einer monokulturellen hin zu einer inklusiven, multikulturellen Gesellschaft.
- Es ist notwendig, das Erziehungs-/Bildungssystem dahingehend zu verändern, dass es einschließend ist und gegen Vorurteile wirkt.
- Voreingenommenheit und Diskriminierung bestehen weiterhin, auch wenn sich die Gesetze geändert haben.
- Die -ismen (Formen von Unterdrückung) sind Hindernisse im Wandel.
- Es existieren unterschiedliche Machtkonstellationen, Ideologien von Überlegenheit und Unterlegenheit und dementsprechend unterschiedliche gesellschaftliche (Nicht-) Teilhabemöglichkeiten.
- Bestimmte Haltungen sind erlernt und können wieder verlernt werden.
- Nancy Brown beschreibt den Prozess des Verlernens mit Hilfe der „Zwiebel-Theorie“: Das Schälen jeder einzelnen Zwiebelschale steht für das Verlernen einer negativen Haltung. Manchmal ist dieser Prozess schmerzhaft und bringt uns zum Weinen.
- Das Lernen und Verlernen geschieht sowohl auf der kognitiven als auch auf der Gefühlsebene.
- Der Anti-Bias-Ansatz ist eine Strategie für den Wandel, und wir alle sind die Akteur*innen innerhalb dieses Wandels.

⁶⁶ Siehe Kapitel 1, Abschnitte 2.8.1 Gestaltung und Pflege von sozialer Inklusion und 2.8.3 Belonging (Zugehörigkeit/Anerkennung) für Soziale Inklusion und Belonging

Die*der Facilitator*in nimmt anschließend Klärungsfragen entgegen. Dies ist auch eine gute Gelegenheit für die/den Facilitator*in, kurz etwas zur Historie, Entstehung und momentanen Einsatzorten (Ländern), Einsatzgebieten (Zielgruppen) und aktuellen Entwicklungen im Themenbereich zu erzählen.

5.1.6 Schlüsselbotschaften von Anti-Bias-Bildung (Kurzinput)

Diese Darstellung ist eine andere Form, die Ziele, Leitlinien und Schlüsselbotschaften von Anti-Bias-Bildung zu erzählen. Sie kann beliebig im Laufe der Umsetzung der jeweiligen Anti-Bias-Bildungsmaßnahme eingesetzt bzw. präsentiert werden.



Abbildung 23: Schlüsselbotschaften der Anti-Bias-Bildung

Die folgenden Übungen 5.1.7 Verbindungsstern bis 5.1.10 Anti-Bias-basierte SWOT- bzw. OTSW-Analyse – Matrix und Grid dienen der Anfangsphase von Anti-Bias-Trainings und für Fortbildungsmaßnahmen.

5.1.7 Verbindungsstern

Zeit: ca. 10 bis 15 Minuten (variiert je nach Gruppengröße)

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: viel freie Spielfläche oder großer Seminarraum

Material: Wollknäuel (ausreichend lang, um eine sternförmige Formation unter 20 Teilnehmenden zu bilden)

Ziel: Ein Zeichen der Solidarität unter den Teilnehmer*innen und für die Zusammenarbeit beim Thema Anti-Diskriminierung setzen.

Anweisungen/Durchführung:

Alle Spieler*innen stellen sich in einen Kreis. Der*die Facilitator*in erklärt kurz die Bedeutung des Spieles, z.B. so: „Ich lade Sie herzlich ein zur ersten Übung des Seminars, die ‚Verbindungsstern‘ heißt. Anti-Diskriminierungsarbeit oder die Arbeit gegen Diskriminierung wird effektiver, wenn man sie gemeinsam mit anderen Mitstreiter*innen unternimmt. Die Übung ‚Verbindungsstern‘ symbolisiert unsere gemeinsame Teilnahme an diesem Seminar, unsere gemeinsame Arbeit gegen Diskriminierung und hoffentlich unsere Zusammenarbeit als Verbündete auch nach dem Seminar in Form von Arbeitsgruppen oder Netzwerken.“

Die Übung beginnt.

Der*die Facilitator*in oder eine freiwillige Person hält ein Ende eines Wollfadens fest und wirft das Knäuel einer/m anderen Teilnehmenden im Kreis zu und sagt: „Ich bin (Name des Werfers...) und ich habe zu Hause ... (einen Gegenstand, Person etc.) vergessen. Ich begrüße (Name des Empfängers).“ Die Übung geht weiter, bis alle Teilnehmer*innen mit dem Wohlfaden in der Form eines Sterns verbunden sind.

Debriefing (Nachbesprechung der Übung):

Das Spiel endet idealerweise mit einer kurzen Ansprache der*des Facilitator*in an die Gruppe, in der die Bedeutung von Zusammenhalt, Zusammenarbeit und Solidarität in der Arbeit gegen Diskriminierung betont wird. Nach der kurzen Absprache legen die Teilnehmer*innen den Verbindungsstern vorsichtig zu Boden bzw. in der Mitte der Gruppe.

Varianten: Die*der das Knäuel werfende Teilnehmer*in kann auch folgende Sätze vollenden:

- Ich bin (Name des Werfers). Vielfalt bedeutet für mich ...
- Ich bin (Name des Werfers). Anti-Diskriminierung heißt ...
- Ich bin (Name des Werfers). Ich erwarte von diesem Workshop ...
- Ich bin (Name des Werfers). Ich kann Folgendes zum Workshop beitragen ...

5.1.8 Erwartungsabfrage

Zeit: ca. 20 Minuten (variiert je nach Gruppengröße)

Gruppengröße: bis zu 20 Personen, maximal 5 Teilnehmende pro Gruppe.

Material: Flipchart, Eddings und Moderationskärtchen

Ziel: Erwartungen der Teilnehmenden eruieren und ggfs. unerfüllbare bzw. vom Seminarziel abweichende Ziele aufzuzeigen und diese richtig stellen.

Anweisungen/Durchführung:

Im Anti-Bias-Training bzw. in der Anti-Bias-Bildung spielt das Prinzip des „Ownership“ eine wichtige Rolle. „Ownership“ bedeutet in etwa „sich zu Eigen machen“. Im Kontext von Trainings und Seminaren heißt das, dass sich die Teilnehmenden Gruppenprozesse zu Eigen machen. Sie übernehmen Verantwortung für die Gestaltung und Unterstützung von Gruppenprozessen.

Musterfragen für die Kleingruppenarbeit:

- Was kann ich bzw. was möchte ich zum Seminar beitragen?
- Was möchte ich vom Seminar mitnehmen?
- Warum nehme ich zu diesem Zeitpunkt meines Lebens an diesem Seminar teil?

Die Gruppen halten ihre Ergebnisse auf einem Flipchart fest und stellen sie im Plenum zum Austausch und Debriefing vor. Die*der Facilitator*in bündelt die Ergebnisse möglichst in verschiedene Kategorien von Erwartungen, z.B. „eigene Vorurteile aufdecken“; „eine Methode kennenlernen“; „neue Impulse bekommen“ etc. Dabei beachtet die*der Facilitator*in alle Erwartungen, zugleich aber zeigt sie*er etwaige abwegige Erwartungen auf, die durch das Seminar nicht erfüllt werden können: z.B. „Rezepte für meine Arbeit mit Kindern“ oder „zu erfahren, wie es den unterdrückten Teilnehmer*innen geht“ usw.

5.1.9 Brainstorming⁶⁷

Zeit: ca. 20 Minuten (variiert je nach Gruppengröße)

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Material: Flipchart, Eddings

Hintergrund/Ziele:

Alex F. Osborn und Charles Hutchinson Clark entwickelten im Jahr 1939 die Methode Brainstorming⁶⁸ – zur Ideenfindung, die die Erzeugung von neuen, ungewöhnlichen Ideen in einer Gruppe von Menschen fördert. Sie gilt als ein Klassiker unter den Kreativitätsmethoden. Die Grundidee dieser Methode lautet: „*using the brain to storm a problem*“ (deutsch: „Das Gehirn verwenden zum Stürmen auf ein Problem“). Durch spontane Ideenäußerung ohne ablehnende Kritik wird mit dieser Methode eine große Anzahl an Ideen zu einer gegebenen Problemstellung entwickelt und gesammelt. Beim Brainstorming in der Gruppe (3 bis 20 Teilnehmende) können sich die Teilnehmenden durch ihre Beiträge gegenseitig zu neuen Ideenkombinationen anregen, wodurch insgesamt mehr Ergebnisse produziert werden, als wenn jede*r für sich allein arbeitet.

Vorbereitung

Zu Beginn der Brainstorming-Sitzung schreibt die*der Facilitator*in zu behandelnde Fragestellungen aller Teilnehmenden z.B. auf eine Tafel oder ein Flipchart. Gleichzeitig werden die Spielregeln des Brainstormings bekannt gegeben. Auf deren Einhaltung muss die*der Facilitator*in achten. Um die gegenseitige Anregung zu neuen Ideen zu fördern, sind sämtliche Vorschläge für alle sichtbar auf das Flipchart zu notieren.

Regeln für das Brainstorming

- Jede Idee ist willkommen – keine Idee ist falsch oder verrückt
- Die Idee ist, jede Menge Vorschläge zu sammeln, unabhängig von ihrer Qualität
- Alle eingebrachten Ideen werden respektiert und dürfen nicht kommentiert oder bagatellisiert werden

⁶⁷ Diese Übung ist geeignet für alle Phasen des Trainings

⁶⁸ Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff Brainstorming u.a. unter folgenden Begriffen verwendet: „Kopfsalat“, „Denkrunde“, „Ideensammlung“

- Jede*r darf Ideen der anderen aufgreifen und für eigene Ansätze verwenden. Es gibt keinen Urheber-schutz.
- Jede*r darf jeweils nur eine Idee vorbringen. Hat er*sie mehrere Vorschläge, sollte er*sie sie notieren, um sie in der Zwischenzeit nicht zu vergessen

Nach dem Brainstorming

Die in der Brainstorming-Sitzung gesammelten Ideen werden geordnet in einem Protokoll dargestellt. Die Teilnehmer*innen bewerten zusammen mit den Facilitator*innen die Ergebnisse und einigen sich auf die zwei oder drei wichtigsten Punkte, die für das (Seminar-) Thema dringend relevant sind und auf die das Training ggfs. gezielt fokussiert werden sollte. Bewertungskriterien könnten u.a. Originalität, Kreativität, Realisierbarkeit und Wirksamkeit der jeweiligen Vorschläge sein.

5.1.10 Anti-Bias-basierte SWOT- bzw. OTSW-Analyse – Matrix und Grid

Zeit: ca. 90 Minuten (45 Minuten für die Matrix, 45 Minuten für das Grid) (variiert je nach Gruppengröße)

Gruppengröße: bis zu 20 Personen – maximal 5 Teilnehmende pro Gruppe.

Ort: großer Seminarraum

Material: Flipchart, Eddings, Moderationskärtchen, Arbeitsblatt: OTSW-Matrix (siehe unten)

Hintergrund/Ziele:

Die SWOT-Analyse ist ein Analyse-Instrument des strategischen Managements und Grundlage vieler Analyse-strategien. Sie wird dazu verwendet, um wichtige interne sowie externe Faktoren in verschiedenen Bereichen (z.B. Organisation, Region, Unternehmen, Produkt) zu identifizieren und zu kategorisieren. Dabei werden aus den Stärken (**S**trengths) und Schwächen (**W**eaknesses) des zu untersuchenden Bereichs (interne Sicht) und den Chancen (**O**pportunities) und Risiken (**T**hreats) in der Umwelt (externe Sicht) geeignete strategische Lösungs-alternativen und Taktiken für die Erreichung der Ziele abgeleitet und entwickelt.

Die SWOT-Analyse wurde ursprünglich in den 1960er Jahren an der Harvard Business School für den Einsatz in Unternehmen weiterentwickelt und wird seitdem verstärkt auch in entwicklungspolitischer Bildung und in der Bildungsarbeit allgemein in NGOs verwendet. Sie gilt als Methode zur systemischen Situationsanalyse. Was ursprünglich als SWOT (Identifizierung der internen Möglichkeiten und die Optimierung dieser nach der externen Situation) dargestellt wurde, wird heute überwiegend als OTSW (Opportunities, Threats, Strengths, Weaknesses, also von einer externen Sicht der Dinge zur Optimierung von internen Möglichkeiten) dargestellt.

Zur besseren Darstellung wird die SWOT- bzw. OTSW-Analyse in **einer Matrix** und **einem Grid** (Gitter/Raster, siehe Tabelle 8 und Tabelle 10 unten) dargestellt, die zwei Dimensionen umfassen. Dies sind erstens die Chancen und Risiken, die sich aus dem externen Umfeld (z.B. Kundenerwartungen, Trends, Wettbewerber, Technologie, Politik) ergeben, und zweitens die Stärken und Schwächen des Anwendungsbereichs hinsichtlich seiner Ressourcen (z.B. Image, Motivation, Know-how, Finanzen, Personal, Technologie). Werden diese Dimensionen in einer Matrix dargestellt, dann werden Maßnahmen sichtbar, die zur Erfüllung der Ziele (z.B. Erarbeitung von Wettbewerbsvorteilen) beitragen.

Die SWOT-Analyse bietet ein Rahmenkonzept, berücksichtigt die internen und externen Einflussfaktoren und ermöglicht so, dass verschiedene Aspekte des aktuellen Zustands z.B. der Organisation und der Umgebung analysiert werden. Die SWOT-Analyse ist mit wenig Aufwand leicht anwendbar sowie visuell zu erfassen und kann helfen, Komplexität zu reduzieren. Es wird ein Gesamtüberblick erstellt, der sowohl positive als auch negative Aspekte berücksichtigt. Des Weiteren lässt sich diese Methode auf vielfältige Bereiche (z.B. Unternehmen, Organisationen, Abteilungen, Projekte, einzelne Prozesse, Produkte) anwenden.

Im folgendem geht es um die SWOT- bzw. OTSW-Analyse bezüglich der eigenen Stärken, Schwächen, Möglich-keiten und Gefahren im Themenbereich Anti-Bias.

Schritt 1: (ca. 10 Minuten) (Einzelarbeit) Bitte tragen Sie in die Kästchen ein, was Sie im Moment als Ihre *Stärken, Schwächen, Chancen* und *Ängste* in Zusammenhang mit dem „Umgang mit Diversität in der Bildungsarbeit“ verstehen. Je nach Anlass und Zielgruppe kann sich die Aufgabe ändern, z.B.: „Arbeit gegen Diskriminierung“; „Umgang mit physisch und geistig geforderten Menschen in unserer Kommune“ oder „Arbeit für und mit geflüchteten Menschen in unserer Kommune“ usw.

Schritt 2: (ca. 15 Minuten) (Kleingruppenarbeit) Bitte halten Sie auf Metaplankarten die wichtigsten OTSW-Ergebnisse fest (geordnet nach den Kategorien O/Chancen – T/Risiken – S/Stärken – W/Schwächen). *Bitte beachten:* zur Präsentation im Plenum jeweils NUR ein Ergebnis auf eine Metaplankarte schreiben.

Orientierungsfragen für die OTSW-Analyse

Chancen/Risiken (Opportunities/Threats) – Extern:

- Welche Chancen existieren in unserem externen Umfeld?
- Welche Risiken/Bedrohungen existieren in unserem internen Umfeld?

Stärken (Strengths)/Schwächen (Weaknesses) – Intern:

- Welche Stärken existieren in meiner Einrichtung/Schule? Welches sind meine Stärken?
- Welche Schwächen existieren in meiner Einrichtung/Schule? Welches sind meine Schwächen?

Ausfüllhilfe: Die Ideen/Gedanken nicht evaluieren/beurteilen; Ziel ist die Sammlung einer Menge von Ideen. Je wilder die Ideen, desto besser. Kombinationen von Ideen und Weiterarbeit an einem Ideenkomplex sind jedoch okay.

Schritt 3: (ca. 15 Minuten) (Plenum)

Präsentation im Plenum und Austausch über die Ergebnisse.

Arbeitsblatt 2

OTSW-Matrix

Chancen (Opportunities)	Risiken/Befürchtungen (Threats)
Stärken (Strengths)	Weaknesses (Schwächen)

Tabelle 8: OTSW-Matrix

Musterergebnisse aus der OTSW einer realen Kommune zum Thema „Umgang mit Vielfalt in unserem Arbeitsbereich“ (2015):

Opportunities (Chancen) Unterschiedliche neue Lösungsmöglichkeiten, Denkweisen Neue, gemeinsame Kulturen Vielfalt als Normalität begreifen und als diese vermitteln Vielfalt fordern Ein besseres Miteinander, auch bei Kindern Öffentliche Wahrnehmung Gutes Netzwerk Mehrsprachigkeit Offenheit Hoher Freiheitsgrad in der beruflichen Tätigkeit Eigener Migrationshintergrund ermöglicht „authentischen“ Bezug zur Thematik: Vielfalt/Diskriminierung Perspektivwechsel	Threats (Risiken/Befürchtungen) Gescheiterte Inklusionsprozesse Überflutung mit Flüchtlingsfällen Einseitige Betrachtung von Themen Umstände, Abläufe, „Alltag“ oft dagegen; wenig Zeit Überlastung Konfliktpotenzial Auf die „Vielfalt“ (Migrationshintergrund) reduziert zu werden Unwirksam sein, Zielgruppe erreicht? Zu schnell die eigenen Schubladen zu bedienen Fehlende Ressourcen Zerbröselnde Netzwerke
Strengths (Stärken) Altersgerecht thematisieren Selbstreflexion „Gefühl“ für Konflikte/Spannungen Neugierde/Offenheit Freude in der Begegnung Inhaltliche, fachliche Expertise Vielfalt = positiv Persönlichkeit Ehrliche Rückmeldung Fachliche Sicherheit Kreativität Langer Atem – dicke Bretter bohren	Weaknesses (Schwächen) Kaum fachliche Weiterentwicklung Wenig präzise Vorbereitung (Ritualisierung) Sprachbarrieren Vorurteile, vorschnelle Hypothesenbildungen Fokus auf Defizite Wenig Ressourcen Fehlende Balance Eigener Migrationshintergrund schützt nicht vor Diskriminierung anderer Gruppen Probleme verschieben Altersgerecht thematisieren Betriebsblindheit (zu hohe Ansprüche, ausgehen von falschen Realitäten) Chaos – lost in time Ungeduld

Tabelle 9: Musterergebnisse aus der OTSW einer realen Kommune zum Thema „Umgang mit Vielfalt in unserem Arbeitsbereich“

5.1.10.1 OTSW-Grid

In einen weiteren Schritt wird das Grid bearbeitet.

Das Grid vertieft einzelne, ausgewählte Punkte aus der Matrix. Hier ein Musterbeispiel, angelehnt an das oben dargestellte Beispiel der Matrix.

Zeit: ca. 90 Minuten (45 Minuten für die Matrix, 45 Minuten für das Grid) (variiert je nach Gruppengröße)

Gruppengröße: bis zu 20 Personen, maximal 5 Teilnehmende pro Gruppe.

Material: Flipchart, Eddings, Moderationskärtchen, Arbeitsblatt 3: OTSW-Grid (siehe unten Tabelle 10)

Hintergrund/Ziele: wie bei 2.5.1.2.1.10 (OTSW Matrix)

Schritt 1: (ca. 10 Minuten) (Einzelarbeit) Bitte tragen Sie in die Kästchen ein, was Sie im Moment als Ihre *Stärken*, *Schwächen*, *Chancen* und *Ängste* in Zusammenhang mit _____ (jeweiliges Thema) verstehen. Je nach Anlass und Zielgruppe kann sich die Aufgabe ändern, z.B.: „Arbeit gegen Diskriminierung“; „Umgang mit physisch und geistig geforderten Menschen in unserer Kommune“ oder „Arbeit für und mit geflüchtete Menschen in unserer Kommune“ usw.

Schritt 2: (ca. 15 Minuten) (Kleingruppenarbeit) Bitte halten Sie auf Metaplankarten die wichtigsten OTSW-Grid-Ergebnisse fest (geordnet nach den Kategorien O/Chancen – T/Risiken – S/Stärken – W/Schwächen). *Bitte beachten:* zur Präsentation im Plenum jeweils NUR ein Ergebnis auf eine Metaplankarte schreiben.

Schritt 3: (ca. 15 Minuten) (Plenum) Präsentation im Plenum und Austausch über die Ergebnisse.

Arbeitsblatt 3
OTSW-Grid-Arbeitsblatt

Thema/(Aufgaben-)Bereich/ Schwerpunkt	Chancen	Risiken	Stärken	Schwächen
z. B. (wenig) Ressourcen				
z.B. Sprachenvielfalt				
z.B. Fachliche Sicherheit				

Tabelle 10: OTSW-Grid

5.2 Übungen zu den drei inhaltlichen Bausteinen der Anti-Bias-Bildung bzw. Anti-Bias-Trainings: Haltung – Macht – Ideologien

In folgendem Abschnitt 5.2 wird parallel zur Darstellung der Übungen auch die Entwicklung einer erfahrungsorientierten Definition von Diskriminierung bzw. das holistische Modell von Diskriminierung dargestellt. Die Darstellung des Modells der Diskriminierung wird durch entsprechende Exkurse im Textverlauf vorgenommen.

5.2.1 Baustein Haltung

5.2.1.1 Eröffnungsrunde⁶⁹

Zeit: ca. 60 bis 90 Minuten für die Durchführung und genügend Zeit für Debriefing. Diese Übung eignet sich für die Einführungsphase von mehrtägigen Workshops. Wegen ihrer Zeitintensität ist die Übung für Workshops, die nur wenige Stunden dauern, nicht geeignet.

Gruppengröße: bis zu 12 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Kalebasse (oder ein anderer Redestein bzw. Moderationsgegenstand), Deko (siehe oben 5.1.1 Eine Anti-Bias-Lernumgebung schaffen) in der Mitte des Stuhlkreises, Fragen auf dem Flipchart oder auf einer Powerpoint-Folie

Hintergrund/Ziele

Die Eröffnungsrunde, im englischen *Opening Circle* genannt, ersetzt die klassische Eröffnungsrunde und „öffnet“ die Teilnehmer*innen füreinander. Gleichzeitig ist sie ein direkter und intensiver Einstieg in das Thema Diskriminierung. Sie ist eine Zuhörübung und folgt einer ähnlichen Philosophie wie die der Wahrheits- und Versöhnungskommissionen der Vergangenheit. Das gegenseitige wertschätzende Zuhören von (diskriminierungsorientierten) Geschichten ist ein zentrales Element zum Abbau von Diskriminierung. Allen wird Gelegenheit gegeben, von sich zu erzählen. Die Teilnehmer*innen können die Geschichte ihres Namens erklären, von ihrer Arbeit und ihrem Privatleben erzählen. Sie können aber auch berichten, warum sie sich für das Thema Diskriminierung interessieren und weshalb sie sich dagegen engagieren. Durch den Aufbau der Übung, die jeder und jedem ausreichend Zeit gibt, und durch die wertschätzende Haltung der Moderator*innen wird deutlich, dass alle wichtig und gleichwertig sind. Durch das Mitteilen von sehr persönlichen, biographischen Erfahrungen entsteht, bewusst und unbewusst, eine vertrauensvolle Atmosphäre im Raum und erzeugt starke solidarische Gefühle in der Gruppe. Die Eröffnungsrunde gibt letztendlich die Richtung des Seminars vor. Sie eröffnet den emotionalen und erfahrungsorientierten Prozess der Gruppe. Ein grundlegender Satz der Anti-Bias-Arbeit ist: Diskriminierung zu verlernen ist eine Reise.

Anweisungen/Ablauf

Die*der Facilitator*in erklärt die Bedeutung des so genannten Redesteins und den Ablauf der Übung. Wer den Redestein in der Hand nimmt, hat genügend Zeit, ohne unterbrochen zu werden, anhand der Orientierungsfragen (siehe unten) über sich zu erzählen. Die anderen hören aufmerksam, ohne Zwischenfragen zu stellen.

⁶⁹ Angelehnt an Koopman, R./Robb, H. (1997:72). Die Übungsinhalte wurden wesentlich verändert und für deutsche bzw. internationale Gruppen angepasst. Vielen Dank für die Abdruckgenehmigung an die Early Learning Resource Unit ELRU, vgl. www.elru.co.za.

Der Redestein wird in die Mitte gelegt. Wer will, kann in die Mitte gehen, den Redestein nehmen und, entweder in der Mitte stehend oder zurück am Platz über sich erzählen. Dabei darf eine längere Pause entstehen. Die Person, die sicher ist, dass sie jetzt reden möchte, geht in die Mitte und fängt an zu reden. Ist sie fertig, legt sie den Stein wieder an seinen Platz. Üblicherweise bekommt jede*r die Zeit, die sie*er braucht. Es wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass die*der Facilitator*inebenfalls an der Runde teilnehmen wird bzw. ihre*seine eigene Geschichte anhand der Fragen erzählen wird – als letzte*r.

Fragen für die Gruppe werden auf ein Flipchart oder eine Tafel für alle sichtbar aufgeschrieben:

- Wie heißen Sie?
- Woher kommt Ihr Name?
- Wie wollen Sie genannt werden?
- Welches ist Ihr persönlicher oder beruflicher Einflussbereich?
- Nennen Sie eine Person oder ein Erlebnis, die*das Sie motiviert hat, sich mit Diskriminierung zu beschäftigen bzw. gegen Diskriminierung einzusetzen?
- Erzählen Sie etwas Persönliches, von dem Sie sicher sind, es der Gruppe mitzuteilen zu wollen.

Debriefing

Folgende Fragen an die Teilnehmer*innen können den Debriefing-Prozess begleiten:

- Wie erging es Ihnen bei der Übung?
- Wie haben Sie die Übung erlebt? Bleibt etwas hängen in Ihren Gedanken?
- Was hat die Übung mit Anti-Bias zu tun?

Wichtige Punkte, die die Facilitator*innen, hervorheben sollten, sind folgende:

Die*der Facilitator*in variiert bzw. gewichtet unterschiedliche Punkte je nach Anlass und Zielgruppe und baut auf die von den Teilnehmer*innen angesprochen Punkte auf.

- Es ist eine wertschätzende Zuhörübung. Im normalen Leben werden wir öfter unterbrochen, bevor wir ausgedet haben, und wir werden auch sofort korrigiert, uns wird widersprochen usw.
- Den eigenen bisherigen Lebensverlauf bezüglich Diskriminierung vor Augen führen und emotional spüren
- Die Übung gibt Gelegenheit, sich auch ruhig zurückzulehnen und unser Leben bzw. wichtige Aspekte unseres bisherigen Engagements gegen Diskriminierung Revue passieren zu lassen und unsere momentane Haltung in Frage zu stellen, um unsere Arbeit zu verbessern.
- Die Last dieser schwierigen Arbeit für einen Moment auf die Seite legen und neue Energie tanken
- Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Teilnehmer*innen bezüglich der Motivationen und des Umgangs mit Diskriminierung kennenlernen
- Zeit für sich nehmen usw.

Anmerkung zur Facilitation

Die*der Facilitator*in bzw. die Facilitator*innen geben keine Urteile ab, sondern hören zu und begleiten den Prozess. Sie nehmen wichtige Signale auf, hören, was die Teilnehmer*innen der Gruppe sagen wollen. Sie greifen diese Beiträge im Verlauf des Seminars immer wieder auf. Das ist eine wichtige Grundlage, damit die Teilnehmer*innen durch die Übertragung ihrer eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen anderer aus der Gruppe lernen können, moderne Exklusionsformen und internalisierte Unterdrückung zu identifizieren und zu beseitigen.

5.2.1.2 Talking Wheel⁷⁰

Zeit: ca. 20 Minuten für die Durchführung und genügend Zeit für Debriefing. Diese Übung eignet sich für die Einführungsphase von mehrtägigen Workshops.

Gruppengröße: bis zu 12 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Musikanlage oder Musik über den Laptop und Beamer bzw. Lautsprecheranlagen, eine Liste von sechs bis zehn Fragen bzw. Statements.

⁷⁰ Angelehnt an Koopman, A./Robb, H (1997:63). Weiterentwicklung und Umsetzung im deutschem Kontext durch über 20-jährige Durchführung der Übung und den Austausch darüber mit Teilnehmer*innen und Ko-Facilitator*innen.

Ziele

- Gibt Teilnehmenden die Möglichkeit, sich kennen zu lernen
- Ermöglicht einen Einstieg in die verschiedenen Formen von Diskriminierung
- Konfrontiert mit Meinungen, die sich von der eigenen Meinung unterscheiden können
- Gibt die Möglichkeit, die eigene Meinung zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern

Anweisungen/Ablauf

Die Teilnehmenden stellen sich in zwei gegenüber stehende innere und äußere Kreise auf, so dass sich später zwei Teilnehmende gegenüberstehen können⁷¹. Erklärung des Ablaufs: Die Teilnehmer*innen bewegen sich zur Musik im Raum. Wenn die Musik stoppt, wählen sie einen Platz. Jedes Paar soll dann für zwei Mal eine Minute eine Frage diskutieren, wobei erst eine Person eine Minute redet und dann die zweite Person an der Reihe ist. Nach zwei Minuten wird die Musik wieder angestellt. Alle stehen auf, gehen im Raum herum, bis die Musik wieder gestoppt wird und die nächste Frage gestellt wird. Es sollen jeweils neue Paare gebildet werden. Die Fragen bzw. Statements thematisieren unterschiedliche Unterdrückungsverhältnisse und laden die Teilnehmer*innen zur Positionsbeziehung ein zur jeweils angesprochenen Diskriminierungsform.

Hier einige Beispielfragen und Statements, gesammelt in verschiedenen Workshops, Kontexte, Zielgruppen in den letzten Jahren:

- Welche Sprachen sprechen Sie und wie viele verstehen Sie?
- Die Aufenthaltserlaubnis von Migrant*innen soll von ihren Sprachkenntnissen abhängig sein.
- Männer sollen gleichermaßen Erziehungsurlaub nehmen wie Frauen.
- Es ist gut, dass endlich homosexuelle Partnerschaften gesetzlich als Familienform anerkannt worden sind.
- Der Begriff „Behinderung“ sollte abgeschafft werden.
- Ab sofort sollten islamische Feste (Fest des Fastenbrechens und Opferfest) auch als gesetzliche Feiertage in Deutschland eingeführt werden.
- NPD-Aufmärsche und Autonomen-Demos sollten grundsätzlich verboten werden.
- Ein Mann, der als Frau lebt, weil sie sich als Frau fühlt, muss in Frauengruppen akzeptiert werden.
- Es ist erstrebenswert, dass Jugendliche ab 14 Jahren wählen dürfen.
- Nenne ein schönes Erlebnis, das du letzte Woche gehabt hast.

Didaktischer Hinweis

Da es in dieser Übung nur sehr kurze Redezeiten gibt, werden Themen nur angerissen. Es werden deshalb keine Fragen gewählt, die zu tief gehen, wie etwa „Tauschen Sie sich aus über eine Situation, in der Sie mit Rassismus konfrontiert waren“.

Debriefing

- Wie hat Ihnen die Übung gefallen?
- Waren alle Fragen gleich schwer zu beantworten?
- Welche Fragen waren schwerer zu beantworten und warum?

Die*der Moderator*in verdeutlicht die Ziele der Übung und hebt die verschiedenen in der Übung angesprochenen „-ismen“, z.B. Rassismus, Sexismus, als Formen der Diskriminierung vor. Wichtig dabei ist anzumerken, dass Anti-Bias-Arbeit, im Sinne einer intersektionalen⁷² Vorgehensweise, verschiedene Formen von Diskriminierung in den Blick nimmt, nicht nur Rassismus und Sexismus.

5.2.1.3 Heterogene Gruppen

Zeit: insgesamt 90 bis 120 Minuten (variiert je nach Gruppengröße)

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Stifte und DIN-A4-Blätter für die Teilnehmer*innen

⁷¹ Bei ungerader Anzahl von Teilnehmer*innen bestimmt die*der Facilitator*in ein Teilnehmenden-Paar als eine Einheit für die gesamte Laufzeit der Übung, d.h. die bewegen sich immer zusammen während der Übung als ob sie ein Leib und eine Seele wären.

⁷² Siehe Kapitel Zwei, Abschnitt 2.1.1 Diskriminierungen aufgrund unterschiedlicher Merkmale: Anti-Bias aus der Intersektionalen Perspektive für Intersektionalität.

Hintergrund und Ziele

Diese Übung dient der Herstellung von Zusammenhalt in heterogenen Gruppen von Anfang des Seminars an: Daher ist sie sowohl geeignet für den Baustein Haltung als auch für die Einführungsphase oben. Diese Übung könnte sich als eine erste Übung für die Gruppen mit verschiedenen Eigenschaften/Differenzen anbieten, etwa für Gruppen mit verschiedenen Herkunft, verschiedenen sozialen bzw. Einkommens-Klassen (reich-arm, Arbeitgeber und Arbeitnehmer bzw. Vorgesetzte und Mitarbeitende), für Gruppen mit verschiedenem Status (höhere und niedrigere Bildung, Stadt- und Land-Menschen usw.). Das Ziel dieser Übung ist die Herstellung von gegenseitigem Vertrauen und Akzeptanz. Diese Übung intendiert, die Teilnehmer*innen auf die Gemeinsamkeiten aller Menschen zu konzentrieren und zufällige Unterschiede zunächst zu vergessen. Die gewünschte Auswirkung dabei ist, dass die Teilnehmer*innen sich der gegenseitigen Vorurteile bewusst werden.

Anweisungen/Durchführung:

Schritt 1: (Einzelarbeit) (ca. 10 Minuten):

Beschreiben Sie kurz auf, so genau wie es Ihnen möglich ist, sich selbst als eine Person anhand folgender Orientierungsthemen:

- Ihre Sehnsüchte und Bestrebungen...
- Ihre Bedürfnisse und Wünsche ...
- Ihre Freude(-n) und Sorgen ...
- Ihre Stärken und Schwächen ...
- Ihre Ängste und Besorgnisse ...
- Ihre Gewissheiten und Zweifel ...
- Ihre physischen und geistigen Fähigkeiten und Einschränkungen ...

Schritt 2: (Einzelarbeit) (ca. 10 Minuten)

Beschreiben Sie anhand folgender Orientierungsthemen nun kurz, so genau wie es Ihnen möglich ist, was die Welt und die anderen Menschen aus Ihnen gemacht haben:

- Familie, Name und Herkunft ...
- Nationalität ...
- Sprache ...
- Religion und religiöse Überzeugungen ...
- Soziale Klasse und ökonomischer Status ...
- Bildungsgrad ...
- Ausbildung, Job, Beruf ...
- Wohnort ...

Schritt 3 (Gruppenaufgabe, 6 bis 8 Teilnehmende pro Gruppe) (ca. 30 Minuten)

Schritt 3.1 Austauschen und Zuhören

- Tauschen Sie Ihre Ergebnisse aus den Schritten 1 und 2 in der Gruppe aus, ohne zu diskutieren.
- Zu diesem Zeitpunkt sind Klärungsfragen erlaubt aber keine Diskussionen, Kommentare, oder Reaktionen.
- Während des Austauschs sollen die Teilnehmer*innen besonders auf Ihre Gefühle achten – während sie anderen zuhören und während sie über sich selbst reden.
- Es wird empfohlen, die Gefühle kurz zu notieren.

Schritt 3.2 Die Gefühle und Reaktionen nun mit der Gruppe austauschen

- Während ich über mich selbst schrieb, fühlte ich mich ...
- Während ich der Gruppe über mich erzählte, fühlte ich mich ...
- Während ich dem Erzählen des anderen zuhörte, fühlte ich mich ...

Schritt 3.3 Nun mit der Gruppe über folgende Punkte austauschen:

- Was ich über mich gelernt/erfahren habe ...
- Was ich über die Gruppenmitglieder gelernt habe ...
- Was ich über die menschliche Natur gelernt habe ...
- Was ich über den spaltenden Einfluss der Gesellschaft auf uns gelernt habe ...

Schritt 4: Selbstreflexion und Austausch in 2er oder 3er Gruppen (ca. 30 Minuten)

Schreiben Sie Ihre persönlichen Erkenntnisse und gewonnenen Einblicke zu folgenden Themen auf:

- Was ist ein Mensch eigentlich wert? Was bin ich wirklich wert?
- Was macht uns wirklich als Mensch aus? Was macht mich als ein Mensch wirklich aus?
- Wer bin ich wirklich? Was ist Menschen gemeinsam? Was ist wirklich Menschheit/Menschsein/Menschliches Wesen?
- Wo kommen die Unterschiede her? Sind wir wirklich unterschiedlich? Was sind die Unterschiede wert? Inwiefern?
- Was sind Vorurteile, Stereotypen und Diskriminierungen? Wie entstehen sie? Wie werden sie kommuniziert bzw. weitergegeben?
- Bin ich von ihnen beeinflusst? Wovon? Benennen Sie sie. Zu welchem Grad bzw. inwiefern?
- Was ist Akzeptanz, Respekt, Verständnis, Achtung, Unterstützung und Sympathie? Wie kann ich diese in mir verkörpern?
- Wie kann ich alle Gruppenmitglieder akzeptieren und Beziehungen aufbauen?

Schritt 5: Falls die Teilnehmer*innen bereit sind, in Zweier- oder Dreier-Gruppen ihre Erkenntnisse und Einblicke auszutauschen, kann dies nun stattfinden (ca. 15 Minuten)

5.2.1.4 Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen⁷³

Zeit: ca. 45 Minuten für die Durchführung und genügend Zeit für das Debriefing.

Gruppengröße: bis zu 12 Personen (4 Teilnehmende pro Gruppe)

Ort: großer Seminarraum

Material: Metaplankarten und Eddings für die Teilnehmenden; Powerpoint-Folien „Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen“ (siehe Handout 25 in Abschnitt 4.9 Filmbildung: Politische Bildung mit Filmen)

Hintergrund/Ziele

Man hört in bestimmten Bildungsveranstaltungen und konventionellen „interkulturellen Fortbildungen“ öfter, dass Stereotype und Vorurteile gut seien, weil diese u.a. Menschen vor gegebenen Gefahren schützen und ihnen im Leben Orientierung ermöglichen würden. Diese Ansicht verbirgt sich auch hinter dem weit verbreiteten Ansatz der „Kulturellen Dimensionen“ und „Kulturstandards“, die bestimmten Personengruppen festgelegte und unveränderbare Eigenschaften zuschreiben. Zugleich werden ganze Bevölkerungsgruppen oder Nationen als eine Bündelung von Individuen mit identischen „kulturellen“ Eigenschaften dargestellt. Inwieweit trifft dies auf Vorurteile zu? M.E. handelt es sich um unkritische Aussagen mit verharmlosender, negativer und oft zerstörerischer Wirkung auf die Vorurteile und Stereotypen von Menschen. Vorurteile und Stereotypen sind wie zweischneidige Messer: auf den ersten Blick wirken sie harmlos und hilfreich. Aber bei tieferer Beobachtung entpuppen sie sich als gefährlich und grenzwertig. Diese interaktive Übung zielt daher auf eine vertiefende Sicht auf die verborgenen, spalterischen und schmerzvollen Absichten und Ziele von Vorurteilen und Stereotypen.

Anweisungen/Ablauf
Schritt 1: Einzelarbeit (ca. 5 Minuten)

Über eigene Vorurteile und Stereotype nachdenken. Die Teilnehmer*innen machen sich Notizen, wenn sie mögen. Dieser Schritt ist privat/persönlich. Diese Ergebnisse werden niemandem mitgeteilt.

Schritt 2: Kleingruppenarbeit (ca. 10 Minuten)

Bitte über die Funktionen der Vorurteile/Stereotypen unterhalten, ohne dabei die festgestellten eigenen Stereotypen/Vorurteile zu benennen. Dieser Schritt bezweckt die Bewusstwerdung von Vorurteilen/Stereotypen und nicht ihre Reproduzierung.

Schritt 3: (5 Minuten)

Halten Sie jeweils eine Funktion von Stereotypen/Vorurteile auf einem Metaplankarten (Kartenanzahl unbegrenzt) fest!

Schritt 4: (In der Zwischenzeit bereitet die*der Facilitator*in eine Pinnwand mit Überschriften der vier Kategorien vor – siehe unten)

⁷³ Diese Übung habe ich seit 2013 zusammen mit meiner Ko-Facilitator*in Cvetka Bovha bei jährlichen Anti-Bias Trainings für die Organisation Kurve Wustrow und mit anderen Facilitator*innen bei unterschiedlichen Auftraggebern durchgeführt und weiterentwickelt: Ursprünglich hieß sie nur „Funktionen von Vorurteilen“, welches nicht genügend auf die Grenzen und Gefahren von Vorurteilen hingewiesen hat. Nach mehrmaliger Durchführung habe ich nun den Zusatz „Grenzen und Gefahren“ gewählt. Dies ist angelehnt an die Arbeitsvorlagen des Anti-Bias-Netzes (www.anti-bias-netz.org), basierend auf der Vorlage des Europahaus Aurich und der Anti-Bias-Werkstatt (Hg.): Methodenbox „Demokratie lernen und Anti-Bias-Arbeit“, Aurich 2007.

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit in folgende Kategorien einteilen und geclustert anpinnen:

- Verminderung von Unsicherheit/Ungewissheit
- Klare Zugehörigkeiten konstruieren bzw. etablieren
- Positives Selbstbild erschaffen und aufrechterhalten
- Macht/Herrschaftsverhältnisse legitimieren

Debriefing:

Die folgenden Fragen/Statements der*des Facilitator*in leiten eine vertiefende Reflexion über die Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen ein:

- Wie war die Übung in ihrer Einzelarbeitsphase?
- Wie war der Gruppenaustausch?
- Hat Sie etwas überrascht, hat sich etwas bestätigt oder hat etwas Ihnen geholfen, Ihre bisherige Meinung zu Vorurteilen und Stereotypen zu verändern?
- Mit welchem Konzept der Stereotype und Vorurteile operieren Sie und Ihre Einrichtung?
- Ab wann werden Vorurteile und Stereotype gefährlich und spalterisch?

Als Abschluss könnten durch eine *Powerpoint-Präsentation* (siehe unten) die vier Funktionen von Vorurteilen in all ihren Facetten präsentiert werden.

Handout 27

„Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen“ – Powerpoint-Präsentation

Folie 1

Verminderung von Unsicherheit/Ungewissheit:

- Sich orientieren
- Klarheit vs. komplexe gesellschaftliche Verhältnisse/Vielfalt
- Vermeidung/Verstecken/Eliminierung von Gegensätzen/Widersprüchen

Folie 2

Klare Zugehörigkeiten konstruieren bzw. etablieren

- Das „Selbst“ und das/der Andere definieren
- Vereinheitlichung/Standardisierung eigener Identität
- Soziale Eintrittskarte

Folie 3

Positives Selbstbild erschaffen und aufrechterhalten

- Eigene Bereicherung/Aufwertung durch Abwertung der Anderen
- Die Aggression gegen Andere rechtfertigen
- Gefühl/Gespür von Stärke/Überlegenheit

Folie 4: Macht-/Herrschaftsverhältnisse legitimieren

- Aufrechterhaltung von ungleichen Machtverhältnissen
- Ausbalancierung von Macht der Minderheiten und Mehrheiten
- Teilhabe an Machtverhältnissen auf Kosten der Anderen

5.2.1.5 „Ich sehe was, was du nicht siehst...“: Zu den Auswirkungen von Vorurteilen

Zeit: insgesamt 90 Minuten

Gruppengröße: bis zu 12 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Flipchart und Stifte für alle Gruppen (Mitglieder), Powerpoint-Präsentation: „Ich sehe was, was du nicht siehst...“ (siehe Handout 28)

Hintergrund/Ziele: In dieser Einheit geht es um die „Auswirkungen“ von Vorurteilen. Die Übung verdeutlicht den feinen Unterschied zwischen Vorurteilen und Stereotypen und zeigt die Auswirkungen von Vorurteilen auf

die Lehrenden/Beratenden und auf die „Zielgruppen“, z.B. Kinder und Jugendliche auf. Darauf folgend geht die Einheit auch auf die kritischen Handlungsoptionen in diesem Kontext ein.

Ablauf/Schritte/Anweisungen:
Schritt 1: (ca. 15 Minuten)

Als Einstieg in die Übung findet zuerst ein Tischgespräch in Dreier- bis Fünfergruppen (je nach Gesamtzahl der Teilnehmer*innen) statt.

Orientierungsfragen für das Tischgespräch:

- Welche mögliche Rolle könnten Stereotypen und Vorurteile in unserer Arbeit mit den Kindern/Jugendlichen/Vereinen etc. spielen?

Schritt 2: (ca. 15 Minuten)

Plenarpräsentation und Austausch der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit

Schritt 3: (ca. 15 Minuten) (dient als Debriefing):

„Ich sehe was, was du nicht siehst“ Input (Powerpoint)

Handout 28
„Ich sehe was, was du nicht siehst“: Power-Point-Folien⁷⁴
Folie 1

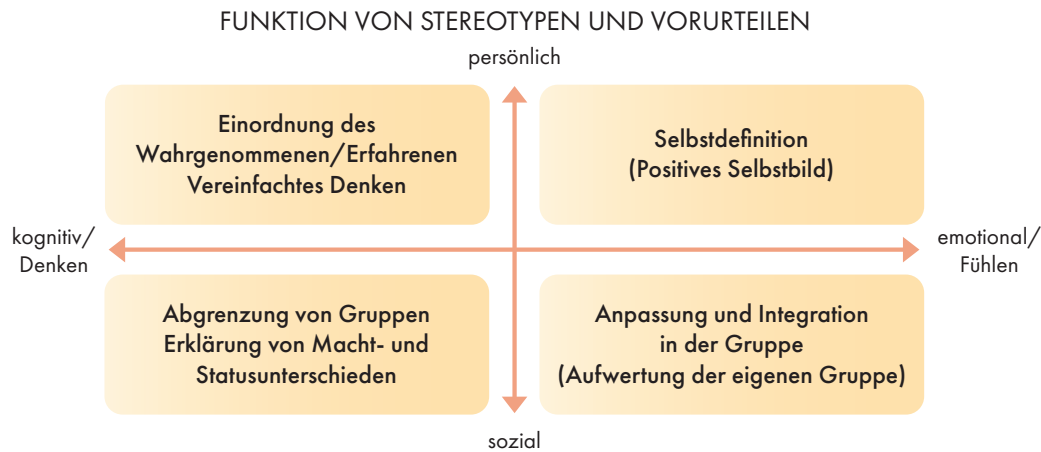
Folie 2
Stereotype ...

- sind feste Muster, die vereinfachtes Denken ermöglichen (↓ Klischees, Schubladendenken).
- sind Vorstellungen über kollektive Eigenschaften bestimmter Personengruppen.
- beruhen auf der Abgrenzung von Personengruppen, denen Eigenschaften verallgemeinernd zugeschrieben werden.
- ermöglichen es, einen Menschen anhand eines (äußeren) Merkmals einer sozialen Gruppe zuzuordnen und ihm*ihr aufgrund dessen ein ganzes Bündel an Eigenschaften zuzuschreiben.
- sind in einer Kultur verankert und werden in der Sozialisation erlernt.

Folie 3
Vorurteile ...

- sind vorab gefasste Urteile, die auf Stereotypen basieren bzw.
- Stereotype, die mit Wertungen (positiv/negativ) verbunden sind.
- sind stärker als Stereotype emotional besetzt.

⁷⁴ Ich bedanke mich bei meiner Ko-Facilitator*in und Verantwortlichen für ZSIMT Berlin Constanze Schwärzer-Dutta (www.zsint-berlin.de/team/constanze-schwaerzer) für Teile dieser Präsentation. Ursprünglich hieß die Präsentation „Die Tücken des ersten Eindrucks: Interkulturelle Vorurteile und Stereotype“, als wir diese bei einem Workshop bei der 3. Prüferkonferenz der IHK Berlin am 9. November 2013 erstmals verwendet haben. Über die Jahre haben sich die Inhalte weiter entwickelt – v.a. habe ich den Begriff „interkulturell“ entfernt, um die Gefahr der Kulturalisierung von komplexen Problemen zu vermeiden.

Folie 4**Folie 5****Mögliche Wirkung von Stereotypen und Vorurteilen auf Lehrende/Beratende/Sozialarbeiter*innen**

- Wahrnehmungsverzerrung, da von einem bekannten Merkmal auf weitere unbekannte Merkmale geschlossen wird
- self-fulfilling prophecy (sich selbst erfüllende Prophezeiung), wenn eigenes Denken oder Handeln dazu beiträgt, dass eigene Vorannahmen sich bestätigen
- Diskriminierung: Wenn Menschen aufgrund ihrer sozialen Gruppenzugehörigkeit und damit verbundenen Stereotypen oder Vorurteilen anders behandelt und benachteiligt werden.

Folie 6**Stereotype und Beurteilungsfehler (z.B. bei Prüfungen/Vorstellungsgesprächen/Beurteilung von Kompetenzen)**

- Halo-Effekt (Hofeffekt): ein Merkmal prägt den Gesamteindruck einer Person und überstrahlt alle anderen Merkmale und deren Bewertung
- Kontrastfehler: es fallen besonders die Eigenschaften (meist negativ) auf, die man selbst nicht hat
- Ähnlichkeitseffekt: es fallen besonders die Eigenschaften (meist positiv) auf, die man selbst auch hat
- funktionieren ähnlich wie Stereotype und können durch diese verstärkt werden

Folie 7**WENN STEREOTYPE UND VORURTEILE HANDLUNGSLEITEND WERDEN ...**

= Ungleichbehandlung bzw. Benachteiligung von Menschen wegen (tatsächlicher oder vermeintlicher) Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe

Folie 8
VERKETTUNG VON STEREOTYPEN

- Diskriminierung erfolgt nicht immer direkt aufgrund eines sichtbaren Merkmals
- in der Praxis wird meist von einem Merkmal auf weitere geschlossen, z. B.


Folie 9
Mögliche Wirkung von Stereotypen und Vorurteilen bei der Zielgruppen (z.B. Lernende/Prüfungsteilnehmer*innen/Vorstellende)

stereotype threat (Bedrohung durch Stereotype): Wenn z.B. Lernende/Prüfungsteilnehmer*innen/Vorstellende an negative Stereotype (Vorurteile) über die eigene Gruppe erinnert werden und/oder damit rechnen, dass diese in ihrer Beurteilung eine Rolle spielen, kann ihre Leistung schlechter werden!

Folie 10
Was tun gegen unbewusste Stereotype/Vorurteile bei sich selbst?

- sich eigener Vorannahmen, Vorlieben und Abneigungen bewusst werden und diese hinterfragen
- Funktionsweise von Stereotypen und Vorurteilen kennen und hinterfragen
- an die innere Vielfalt der eigenen Persönlichkeit und die jedes anderen Menschen denken
- sich kein zu schnelles Urteil bilden, bereit sein, eigene Urteile zu ändern

Folie 11
Was tun gegen Bedrohung durch Stereotype z.B. bei Lernenden/Prüfungsteilnehmer*innen

- explizites Bekenntnis zu Nicht-Diskriminierung
- Informationen, die Stereotype abrufen können, möglichst nicht abfragen (z.B. Anonymisierung)
- innere Vielfalt der Individuen anerkennen
- gemeinsame Identifikation fördern (z.B. mit Firma, Schule, Beruf, Sportverein)
- allen das Gefühl geben „Du bist hier richtig, Du gehörst hier her“
- Vorbilder (z.B. Frauen und Migrant*innen in Ausschüssen und Entscheidungsgremien)
- Teilnehmende/„Zielgruppen“ als Lernende wahrnehmen, Anstrengung, Erfahrung und Rahmenbedingungen anerkennen

5.2.1.6 Erste Begegnungen
Hintergrund/Ziele:

Diese Übung ermöglicht den Gruppenaustausch über die ersten Begegnungen einzelner Teilnehmer*innen mit Personen mit einem „anderen“ Hintergrund bzw. Eigenschaft als der eigene: Herkunft, Geschlecht, religiöse Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung etc. Je nach Zielgruppe und Bedarf ist es empfohlen, die Übung auf eine „Eigenschaft“ zu fokussieren. Sie bietet die Möglichkeit für die Teilnehmer*innen, einen Einblick in ihre eigenen und die Erfahrungen, Perspektiven, Meinungen und Gefühlen der „Anderen“ zu erhalten. Dadurch erhalten die Teilnehmer*innen ein Verständnis für die Denk- und Handlungsmuster, die ihr Verhalten bei der Begegnung mit Personen, die in irgendeiner Weise anders als sie selbst sind, beeinflussen bzw. steuern. Letztendlich hilft

die Übung den Teilnehmer*innen, ihre Gefühle frei zu lassen und weiter zu machen, anstatt bei Gefühlen wie Scham und Hass, die durch die Übung zum Vorschein kommen können, stecken zu bleiben.

Variante 1: Eine erste Begegnung in Erinnerung rufen – Reise in die eigene Vergangenheit mit einer meditativen Einführung

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten (ca. 15 Minuten für die Einleitung und Durchführung plus 5 Minuten pro Teilnehmer*in für die Erzählung und genügend Zeit für Debriefing).

Diese Übung eignet sich für die Einführungsphase von mehrtägigen Workshops. Wegen ihrer zeitlichen und emotionalen Intensität ist die Übung für Workshops, die nur wenige Stunden dauern, nicht geeignet.

Gruppengröße: bis zu 12 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: keines

Ablauf/Schritte/Anweisungen:

Die Teilnehmer*innen setzen sich in einen Kreis.

Am Anfang sorgt die*der Facilitator*in mit sanfter Hintergrundmusik eine entspannte Atmosphäre des Erinnerns schaffen. Der Erinnerungsprozess wird u.a. mit folgenden Anweisungen ermöglicht:

- Nehmen Sie eine bequeme Körperhaltung ein und schließen Sie, wenn Sie mögen, Ihre Augen.
- Gehen Sie in Ihrer Vergangenheit zurück und versuchen Sie, an die erste Begegnung mit einer Person zu denken, die anders ist als Sie – z.B. eine andere Herkunft, ein anderes Geschlecht, anderes Alter, sexuelle Orientierung, religiöse Zugehörigkeit usw. Seien Sie nun dort, als ob es jetzt passieren würde. Stellen Sie sich die Szene vor – Wo befinden Sie sich? Wer ist dort noch anwesend? Was geschieht gerade? Was tun Sie, was sagen Sie? Was tut die andere Person? Was sagt die andere Person? Wie fühlen Sie sich? Was sind Ihre Gedanken?
- Bitten Sie die Teilnehmer*innen, nun aus ihrer Vergangenheit zur Gegenwart zurückzukehren und die Augen zu öffnen.
- Die Teilnehmer*innen teilen mit der Gruppe die Erfahrung, die sie eben in Erinnerung gerufen haben. Es gibt keine bestimmte Reihenfolge für die Erzählung – die Teilnehmer*innen teilen sich mit, wenn sie sich bereit dazu fühlen. Eine Möglichkeit wäre hier, eine Kalebasse bzw. einen Redestein zu verwenden (wie bei der Eröffnungsrunde, siehe Übung 5.2.1.1 Eröffnungsrunde).
- Die Gruppe hört zu, ohne die erzählende Person zu unterbrechen.
- Die*der Facilitator*in unterstützt die Erzählenden durch sanfte Interventionen bzw. Klärungsfragen dabei, sich auf ihre Gefühle zum Zeitpunkt des Geschehens, danach und in der Gegenwart zu fokussieren. Sie*er fragt die Erzählenden, was sie sich damals lieber gewünscht hätten zu tun oder zu sagen und was sie in einer ähnlichen Situationen heute tun oder sagen würden. Sie*er notiert dabei die Themen, die zum Vorschein kommen, insbesondere bezüglich offensichtlichem Rassismus, Sexismus, Klassismus usw.

Debriefing: (im Plenum)

Nachdem alle Teilnehmer*innen ihre Erfahrungen erzählt haben, hebt die*der Facilitator*in die Themen, die sie*er sich bei den Erzählungen notiert hat, hoch. Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass wir alle die Last solcher Erfahrungen mitschleppen. Diese Last könnte möglicherweise die reale Veränderung und soziale Inklusion verhindern. Wichtig ist dabei ein Austausch über die Auswirkungen von Unterdrückung auf alle Beteiligten. Besonders wird auch auf alternative, zukünftige Verhaltensweisen in ähnlichen Situationen aufmerksam gemacht.

Variante 2

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmenden)

Ort: großer Seminarraum

Material: Filmclip – „Das erste Mal“

Arbeitsblatt: „Erste Begegnung“: Umgang mit körperlich und geistig geforderten Menschen

Ablauf/Anweisungen

Schritt 1: ca. 25 Minuten

Kurze Einleitung und Vorstellung des Filmclips „Das Erste Mal“:

Link zum Clip: www.aktion-mensch.de/ds/inklusion/unterricht/download.php?id=226 (letzter Zugriff: 30.09.2018)

Link zum Film plus didaktischen Anregungen und ein weiterer Film „Dinner for One“ als eine Zip-Datei: www.aktion-mensch.de/ds/inklusion/unterricht/download.php?id=170 (letzter Zugriff 30.09.2018)

Schritt 2: *ca. 15 Minuten*

Austausch über folgende Fragen in Kleingruppen

- Erste Eindrücke vom Film?
- Was fand ich interessant?
- Worüber habe ich mich im Film besonders gefreut?
- Was empfand ich als überraschend?
- Was hat mich irritiert?

Schritt 3:

Phase 1: *(ca. 10 Minuten) (Einzelarbeit)*

Angeleitet vom/von der Facilitator*in rufen sich die Teilnehmer*innen eine persönliche, möglichst frühe Begegnung mit einem körperlich oder geistig geforderten Menschen in Erinnerung

- Wann fand die Begegnung statt?
- Wo fand die Begegnung statt?
- Wer war dabei?
- Was geschah?
- Was sagten Sie/taten Sie?
- Was sagte/tat bzw. wie reagierte der Andere?
- Was sind Ihre Gefühle?
- Was denken Sie gerade?

Phase 2: *(insgesamt 30 Minuten bzw. ca. 5 Minuten pro Teilnehmer*in) (Plenum)*

Jede*r Teilnehmer*in schildert – alle anderen hören zu ohne zu unterbrechen – **die in Erinnerung gerufene Begegnung anhand folgender Orientierungsfragen:**

(mit Kalebasse, wie bei der Eröffnungsrunde, siehe 5.2.1.1 Eröffnungsrunde)

- Wann fand die Begegnung statt?
- Wo fand die Begegnung statt?
- Wer war anwesend?
- Was geschah?
- Was sind Ihre Gefühle von damals?
- Wie fühlen Sie sich jetzt?
- Was hätten Sie gerne gesagt/getan?
- Was sagte/tat bzw. wie reagierte der Andere?
- Was ist (nicht) in Erinnerung geblieben?
- Was möchte ich ggfs. bei der nächsten Begegnung anders machen? Warum?

Schritt 4: *(ca. 10 Minuten)*

Debriefing: Thematische Auswertungsrunde im Plenum (siehe Debriefing-Punkte in Variante Eins oben).

Schritt 5:

Falls die Zeit es erlaubt, kann sich die Gruppe weitere Filmclips zum Thema gemeinsam anschauen.

5.2.1.7 Familiennetz⁷⁵

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten. Diese Übung eignet sich für die Einführungsphase von mehrtägigen Workshops. Wegen ihrer zeitlichen und emotionalen Intensivität ist die Übung für Workshops, die nur wenige Stunden dauern, nicht geeignet.

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmenden)

Ort: großer Seminarraum

Material: Arbeitsblatt „Familiennetz“ (siehe unten nach dem Debriefing)

Hintergrund/Ziele:

Die Übung beschäftigt sich mit Herkunft und Identität. Wie haben wir unsere Identität geformt (Wahl, Zwang

⁷⁵ Angelehnt an Koopman, A./Robb, H. (1997:112). Vielen Dank für die Abdruckgenehmigung für die Übung und die dazugehörige Grafik an die Early Learning Resource Unit ELRU, vgl. www.elru.co.za.

etc.)? Das Thema Familie eignet sich besonders gut, um an einem konkreten Beispiel mit eigenen Erfahrungen die Themen Nation, Geschlecht, Kultur zu erarbeiten.

Ablauf/Schritte/Anweisungen

Schritt 1: (ca. 15 Minuten)

Einzelarbeit mit dem Arbeitsblatt

Schritt 2: (ca. 45 Minuten)

Kleingruppenarbeit mit dem Arbeitsblatt

Schritt 3: (ausreichend Zeit)

Debriefing im Plenum

Leitfragen für die Eröffnung des Debriefings:

Wie ist es euch mit der Übung ergangen?

Was ist euch besonders aufgefallen? Was hat euch etwas besonders bewegt?

Gab es Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Gruppe? Bei welchen Punkten?

Allgemeine Diskussion (Beispielhafte Ergebnisse des Debriefings aus bisherigen Fortbildungen)

Was ist Familie?

- Es gibt viele Arten von Familie (Der Familienbegriff hat sich verändert)
- Einige haben sich auf die Herkunftsfamilie (Verwandtschaft) bezogen, andere auf die Wahlfamilie
- Herkunftsfamilie versus gegenwärtige Familie
- Allein die Frage, was ist Familie, hat uns sehr beschäftigt → kein Konsens
- Die Definition oder Diskussion des Themas Familie hat bei einigen Teilnehmenden Traurigkeit und Verwirrung ausgelöst
- Was charakterisiert Familie? → Hilfe, Verantwortung, Werte, Verpflichtung, Orientierung
- Obwohl die meisten bei „Familie“ an die klassische Vater-Mutter-Kind-Familie denken, traf dies bei fast niemanden aus der Gruppe zu (besonders nicht bei der selbstaufgebauten Familie) → die scheinbare Regel ist oft die Ausnahme

Rollen in der Familie?

- Es wurden sowohl Funktionen, Arbeitsaufteilung und Berufe berücksichtigt
- Bei den meisten waren die Rollen in der Herkunftsfamilie recht traditionell verteilt
- Es gibt „traditionelle Familien“ ohne traditionelle Rollenverteilung
- Die meisten Teilnehmenden leben vielleicht nicht in traditionellen Familienstrukturen

Umgang mit dem Tod?

- Große Veränderungen (auch bedingt durch die steigende Mobilität unserer Gesellschaft) → bleibt man beim Alten oder sucht man nach neuen Wegen (Tradition macht Dinge oft leichter)
- Viele Teilnehmende hatten in ihren Familien und auch sonst wenig Erfahrung mit dem Tod gemacht → Unsicherheit

Frage: Was hat die Übung mit Anti-Bias zu tun? Welche Rolle spielen Unterschiede in einer einschließenden Gesellschaft?

- Kleingruppe als Mikrokosmos → gemeinsam lernen, Unterschiede wahrzunehmen und stehen zu lassen, nicht direkt drauf anspringen und sagen, „bei mir ist das aber so und so“. Gemeinsame Basis haben, darüber zu sprechen. Dies schafft eine ganz andere Breite
- Der Austausch ist wichtig, weil er erleichtert, sich in andere hinein zu versetzen (Empathie)
- Wahrnehmung, dass wir vielfältig sind
- Das Nebeneinander der Erfahrungen ist eine große Bereicherung. Wir haben nicht abgewertet
- Familie ist sehr identitätsprägend, die Kenntnis über die eigene Familie hilft bei der Identitätsfindung
- Spielräume und Perspektiven
- Prägung durch die Familie schließt auch Verhaltensweisen mit ein, die denen der Familie diametral entgegenlaufen
- Anti-Bias ist, wenn ich die Chance habe, zu hören wie andere Dinge sehen, ohne aggressiv zu werden
- Wenn ich die Chance habe, den Menschen zu verstehen, kann ich auch effektiver kommunizieren

Die Facilitator*in könnte das Debriefing mit folgenden o.ä. Hervorhebungen beenden:

- Ausblick – Identität und Unterschiede:
- Am Beispiel unserer Familien erkennen wir die Vielfalt von Unterschiedenen, erkennen, wie wenig allgemeingültig Regeln und Annahmen sind. Daraus können wir lernen, uns die Räume anzuschauen, in denen wir leben und uns die Frage stellen, wie werden Unterschiede berücksichtigt!
- Soweit wie möglich sollten Unterschiede auch in die Strukturen, in den wir leben und arbeiten, eingehen. Dabei geht es um die Herkunft, um besondere Bedürfnisse, aber auch überhaupt um Bedürfnisse. Strukturen einfach so zu akzeptieren, auch wenn sie einengen, diskriminieren, ausschließen, setzt Unterdrückung fort. Stattdessen sollten wir Raum schaffen für Vielfalt und flexibel werden für viele Bedürfnisse.
- Umgehen mit Gefühlen bei der Auseinandersetzung mit so tiefgehenden Fragen wie unserer Identität und unserer Familie: Sich den eigenen Weg aneignen.
- Sich mit Identität beschäftigen, ist Teil des Prozesses, Diskriminierung zu verlernen.
- Ermutigen Sie sich, auf Ihre Prozesse zu schauen.
- Seien Sie sich bewusst, was während und nach der Übung mit Ihnen geschieht. Vielleicht ist auch Traurigkeit dabei.
- Anti-Bias heißt reflektieren und Dinge verändern. Auch das Gefühl von Verlust in Bezug auf unterbrochene Traditionen. Es gibt nicht EINE Weise zu leben und zu handeln, sondern wir haben viele Möglichkeiten zur Verfügung. Es gibt nicht einen einzigen Weg.
- Anti-Bias hilft uns zu lernen und zu genießen, dass verschiedene Wege nebeneinander laufen können. Es bestärkt uns darin, uns unseren Weg anzueignen.

Arbeitsblatt 4
Familiennetz

FAMILIENNETZE aus shifting paradigms

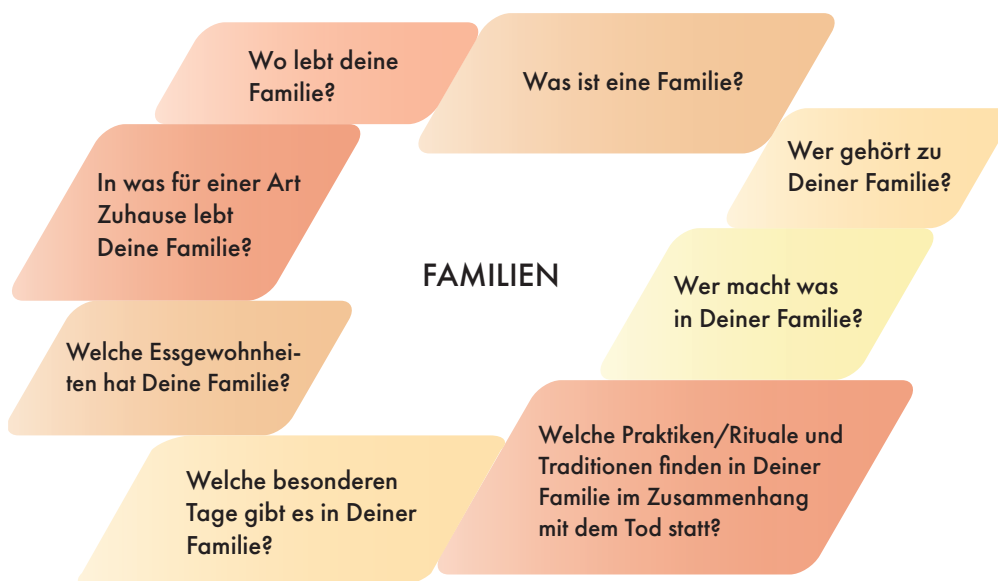


Abbildung 24: Familiennetz

5.2.1.8 Zugehörigkeit(-en) (Belonging)⁷⁶ ermöglichen, gestalten und pflegen

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmenden)

Ort: großer Seminarraum

Material: Arbeitsblätter „Gruppen in meinem Leben“ UND „Selbstreflexion: Gruppen in meinem Leben“ (siehe unten nach dem Debriefing)

Hintergrund/Ziele: Diese Übung dient dazu, das Thema Belonging (Zugehörigkeit) zu verstehen und Vorlieben, Vorurteile und Stereotype zu thematisieren (Teil 2: Selbstreflexion). Wichtige Fragen dabei sind: Wo und mit

⁷⁶ Für Thema Belonging siehe Kapitel Zwei, Abschnitt 2.8.3 Belonging (Zugehörigkeit/Anerkennung)

wem haben wir das Gefühl der Zugehörigkeit? Was gibt uns Geborgenheit? Wie kann man anderen ein tatsächliches, längerfristiges Zugehörigkeitsgefühl geben?

Ablauf/Anweisungen (Teil 1)

Schritt 1: (ca. 10 Minuten) Einzelarbeit mit dem Arbeitsblatt „Gruppen in meinem Leben“.

Schritte 2: (ca. 20 Minuten) Kleingruppenarbeit – Austausch über die Ergebnisse der Einzelarbeit. Ergebnisse werden auf ein Flipchart eingetragen zwecks Plenarpräsentation.

Schritte 3: Plenarpräsentation der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit, zwischen Zusammenfassung und Austausch über die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit.

Debriefing:

Anschließend könnte die*der Facilitator*in folgende Themen hervorheben:

- Was habe ich über mich und die anderen Gruppen erfahren? Etwas Neues, Überraschendes ...?
- Wie leicht oder schwer war es, mich gegenüber den aufgelisteten Gruppen zu positionieren?
- Welche Bilder über die „Anderen“ haben sich nach der Reflexion als falsch oder verzerrt erwiesen?
- Wird es Ihnen leicht oder schwer fallen, solche falschen oder verzerrten Bilder zu korrigieren oder durch positive bzw. „richtige“ zu ersetzen?

Ablauf/Anweisungen (Teil 2)

Schritt 1: (ca. 10 Minuten) Einzelarbeit mit dem Arbeitsblatt „Selbstreflexion: Gruppen in meinem Leben“

Schritt 2: (ca. 20 Minuten) Im Plenum: Austausch über die Ergebnisse der Einzelarbeit.

Schritt 3: (genügend Zeit) Debriefing

Anschließend könnte die*der Facilitator*in folgende Themen hervorheben:

- Wie erging es Ihnen mit der Übung bzw. Selbstreflexion?
- War es einfach, die „negativen“ Gefühle und Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen einzugestehen?
- Wenn ja, warum? Wenn nicht, warum?
- Woher stammen ggfs. diese negativen Gefühle und Vorurteile?
- Stimmen die Bilder, die Sie über die Anderen erhalten haben, mit der Realität überein?
- Wo fühlen Sie sich am besten „zugehörig“? Warum?
- Wie kann man Zugehörigkeit für ausgeschlossene Menschen und Gruppen (z.B. Geflüchtete) „anbieten“ bzw. ermöglichen und nachhaltig pflegen? Haben Sie Beispiele dafür?

Arbeitsblatt 5

Gruppen in meinem Leben

Finden Sie fünf Gruppen, zu denen Sie gehören	Schreiben Sie bitte jeweils eine oder mehrere Eigenschaften zu diesen Gruppen auf

Finden Sie fünf Gruppen, zu denen Sie nicht gehören	Schreiben Sie bitte jeweils eine oder mehrere Eigenschaften zu diesen Gruppen auf

Arbeitsblatt 6
Selbstreflexion: Gruppen in meinem Leben“

Gibt es Gruppen, denen gegenüber ich abgeneigt bin?
Welche Gruppen lösen bei mir negative Gefühle/Vorurteile aus?

(Schreiben Sie sie mit etwas Abstand untereinander)

Passen diese Bilder zu meinen Erfahrungen im realen Leben bzw. im Alltag?

Wie beeinflussen folgende Aspekte die Bilder, die ich über die „Anderen“ habe: Medien, Zeitungen, Erziehung, gesellschaftlich verankerte Bilder, Kinderlieder, Märchen, Witze, Äußerungen von Menschen, mit denen ich viel zu tun habe?

(Schreiben Sie Ihre Feststellungen dazu stichwortartig auf)

5.2.1.9 Gefahr einer einzigen Geschichte

Zeit: insgesamt ca. 45 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmenden)

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Film-Clip „Die Gefahr einer einzigen Geschichte (mit deutschen Untertiteln)
- Transkript
- Film-Clip und Transkript hier: www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=de (letzter Zugriff: 21.12.2018)
- Arbeitsblatt: Die Gefahr einer einzigen Geschichte

Hintergrund/Ziele:

„Stereotype sind gefährlich: Nicht, weil sie Stereotype sind, sondern weil sie Halbwahrheiten über Menschen erzählen“, meint die Autorin Chimamanda Ngozi Adichi in ihrem Vortrag „Die Gefahr einer einzigen Geschichte“.

Der Vortrag macht anhand konkreter Beispiele deutlich, dass es notwendig ist, ein holistisches Bild von Menschen zu haben und Menschen nicht auf ein bestimmtes Merkmal wie Kultur, Religion usw. zu reduzieren und nach diesen Kriterien zu beurteilen. Unser Leben, die Kulturen der Welt, sind mehrere überlappende/sich überschneidende (overlapping) Geschichten. Adichi erzählt in ihrem Vortrag die Geschichte, wie sie ihre eigene, authentische, kulturelle Stimme fand. Sie warnt davor, dass wir ernste Missverständnisse riskieren, wenn wir nur eine Geschichte über eine Person oder eine Nation hören bzw. kennen.

Das anschließende Gespräch darüber im Plenum gibt die Möglichkeit zur Reflexion über eigene Vorurteile und Stereotype anderen gegenüber und über Vorurteile und Stereotype anderer uns gegenüber. Außerdem geht es um das Eruiere von Ideen, damit umzugehen.

Ablauf/Anweisungen:

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten

Schritt 1: Einleitung und Vorstellung des Films (ca. 30 Minuten)

Schritt 2: Kleingruppenarbeit (ca. 25 Minuten)

Bitte die Ergebnisse auf einem Flipchart festhalten!

Orientierungsfragen für die Kleingruppenarbeit

- Erste Eindrücke nach der Filmvorführung
- Überraschungen?

- Neue Entdeckungen, Botschaften?
- Habe ich jemals eine einzige Geschichte über mich, über meinen Beruf gehört?
- Gibt es einzige Geschichten über Deutschland – im Ausland, in Medien, Büchern? Beispiele?
- Habe ich selbst bewusste und unbewusste einzige Geschichten über andere Menschen, Länder, Religionen? Beispiele?
- Welche bewussten und unbewussten einzigen Geschichten kennen wir über andere Menschen, Länder, Religionen? Beispiele?
- Was sind die Auswirkungen von einzigen Geschichten auf die betroffenen Menschen, Ländern Religionen etc.?

Debriefing (genügend Zeit):

Abschließend könnte die*der Facilitator*in die aus der Kleingruppenarbeit hervorgegangenen Themen hervorheben und fragen:

- Wie könnte man einzige Geschichten über andere Menschen, Ländern, Religionen etc. vermeiden, bzw. vielfältige Perspektiven über Menschen, Ländern, Religionen etc. eröffnen – für sich selbst und für die anderen?

Die Gefahr der einen einzigen Geschichte: Transkript

Hier zum Herunterladen:

www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=de (letzter Zugriff: 02.10.2018)

5.2.1.10 Roots and Wings⁷⁷

Zeit: insgesamt ca. 60 Minuten

Gruppengröße: bis zu 12 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 3 bis 4 Teilnehmende)

Ort: großer Seminarraum

Material:

- „Roots and Wings“: Poster falls vorhanden, ansonsten Aufzeichnung bzw. Abbildung auf Flipchart oder als Bilder als Powerpoint-Präsentation
- Zwei Zitate (vgl. Schritt 1 unten) groß geschrieben auf ein Flipchart
- Arbeitsblatt: Wurzeln und Flügel
- Metaplankarten und Feldstifte/Eddings für alle Teilnehmer*innen

Hintergrund/Ziele:

Diese Übung eignet sich gut für die Themen Anerkennung und Zugehörigkeiten in der Schule, Gemeinde oder einer außerschulischen Bildungseinrichtung oder auch am Arbeitsplatz. Wenn die Übung an Schulen durchgeführt wird, geht es u.a. um die Bedeutung der Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher „Herkünfte“ und „Muttersprachen“ bzw. „Wurzeln“ alle Lernenden (in der Klasse). Gleichzeitig öffnet die Übung den Horizont der Lernenden für die Perspektiven der anderen. Letztendlich hilft die Übung dabei, die Bedeutung unserer „Wurzeln“ zu verstehen als eine lebenslange Unterstützung.

Ablauf/Schritte/Anweisungen

Schritt 1: (in Kleingruppen) (ca. 10 Minuten)

Anhand des Posters und der folgenden Zitate und mit Hilfe der folgenden Orientierungsfragen vertiefen die Teilnehmer*innen ihre Gedanken zu „Wurzeln und Flügel“. Bitte die Ergebnisse der Gruppenarbeit auf einem Flipchart festhalten.

⁷⁷ Angelehnt an Koopman, A./Robb, H. (Hg.) (1997:10). Weiterentwicklung und Umsetzung im deutschen Kontext durch über 20-jährige Durchführung der Übung und den Austausch darüber mit Teilnehmer*innen und Ko-Facilitator*innen. Diese Übung ist der freundlichen Genehmigung von Early Learning Ressource Unit (ELRU) zu verdanken.

ZITATE:

„Es sind zwei wichtige Dinge, die wir unseren Kindern für die Ewigkeit hinterlassen können: Wurzeln und Flügel!“ (Stacey York)

„Kinder brauchen Wurzeln und Flügel, um zu erfahren, woher sie kommen, um heranzuwachsen und das Leben zu erforschen!“ (ELRU)

Wurzeln: Was fällt mir/uns ein, wenn ich/wir über Wurzeln nachdenke/n?

Flügel: Was fällt mir/uns ein, wenn ich/wir über Flügel nachdenke/n?

Orientierungsfragen:

- Wie bin ich zu der Person geworden, die ich heute bin?
- Welche Einflüsse – in meiner Kindheit und später – haben mich vorangebracht, welche haben mich eingengt und behindert?
- Welche Widerstände waren wertvoll, weil sie mich herausforderten, und welche haben mich mutlos gemacht?
- Gab es Brüche im Leben, z.B. beim Übergang in den Kindergarten, in die Schule oder bei anderen lebensgeschichtlichen Einschnitten?
- Welche Rolle spielten Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen – konstruktiv oder eher benachteiligend?

Schritt 2: (ca. 15 Minuten) (Plenum)

Plenar-Präsentation und Austausch

Schritt 3: Debriefing (genügend Zeit)

Nach den Präsentationen aller Gruppen-Ergebnisse kann die*der Facilitator*in die Ergebnisse unter den Stichwörtern „Wurzeln“ und „Flügel“ auf einem Flipchart kategorisieren und beide Aspekte vertiefen.

Mögliche Ergebnisse der Gruppenarbeiten zu Wurzeln:

- Geschichte, Gefühl von Zugehörigkeit, Name, Identität, Anker, Erbe, Sprache, Traditionen, Rituale, Religion, Regeln, Bildung, Einflüsse, Nahrung, Startpunkte, Wertschätzung von sich selbst und der eigenen Herkunft, Kontinuität, Land, Vorfahren, Werte, Ziele, Aufwachsen, sich selbst kennen, Sicherheit, Geborgenheit

Mögliche Ergebnisse der Gruppenarbeit zu Flügeln:

- Freiheit, nach dem Himmel greifen, Bildung, neue Ideen, andere Sprachen, andere Kulturen, Kreativität, Unabhängigkeit, Exploration, Erfindergeist, Risiken eingehen, Motivation, Sinn für sich „Selbst“ entwickeln (*develop sense of self*), neue Dinge lernen, Anerkennung, Möglichkeiten, Chancen, Kommunikation, Macht, Flexibilität, Verbindungen, Imagination, Abenteuer, Überlebensfähigkeiten, Initiative, kontinuierliches Wachsen und (etwas) Werden, Weisheit, Fehler begehen, sich selbst kennen

Die*der Facilitator*in könnte in einen weiteren Schritt, ausgehend von den Gruppenergebnissen, folgende Punkte oder Fragen begleiten, hervorheben und mit der Gruppe vertiefen:

- Sprache, Weltanschauung, Kultur, Anti-Bias-Praxis, Implikation für das Curriculum, Anerkennungspraktiken, Affirmative Maßnahmen, Positive Maßnahmen
- Spielte Ihre Bildung eine Rolle, um Ihre Wurzeln und „Flügel“ zu pflegen? Wenn ja, wie und wie weit? Wenn nicht, warum nicht?
- Denken Sie an der Schule, wo Sie arbeiten/die Sie besuchen: Sind die Wurzeln und Flügel aller Kinder/Beteiligten gleichermaßen vorhanden, gestützt, gepflegt und entwickelt bzw. entfaltet?
- Sind bei Ihrem Arbeitsplatz/Einrichtung/Schule/Kita die Werte und Traditionen aller Mitarbeitenden oder Stakeholder gleichermaßen berücksichtigt, anerkannt, preisgegeben und respektiert?

Die*der Facilitator*in kann, je nach Anlass, Prozessentwicklung und Bedarf, die Übung u.a. mit folgenden abschließenden Anmerkungen beenden: Betonung der Bedeutung sowohl von Wurzeln als auch von Flügeln für alle. Wir alle brauchen Wurzeln, um zu wissen woher wir kommen. Wir alle brauchen Flügel, damit wir wachsen und entfalten können.

5.2.1.1 Fluss meines Lebens⁷⁸

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Stifte/Eddings, Halbe Flipchart für jede*n Teilnehmer*in

Hintergrund/Ziele:

Den Flusslauf seines eigenen Lebens zu erforschen, mit all seinen Quellen und Einmündungen, Flussengen und Stromschnellen, bedeutet auch, sich selbst besser kennenzulernen. Indem man sein Leben zeichnerisch als Fluss darstellt, werden Verhaltensmuster und Perspektiven visualisiert, und es wird deutlicher, was man künftig verändern will und kann. Außerdem wird deutlich, dass man den „Flusslauf“ im wahrsten Sinne des Wortes „beeinflussen“ kann. Dies gibt einem die Möglichkeit der Aufarbeitung der bisherigen Lebenserfahrungen und Haltungen. Durch das Teilen von eigenen Lebenserfahrungen mit anderen entsteht Vertrauen in der Gruppe. Es bietet auch eine Möglichkeit, die Geschichten und Lebenserfahrungen anderer kennenzulernen. Zudem werden die Vielfaltigkeit von Lebenserfahrungen und die solidarisierende Anerkennung und Wertschätzung der Lebenserfahrung des Gegenübers sichtbar.

Ablauf/Schritte/Anweisungen:

- Jede*r Teilnehmer*in bekommt ein halbes Flipchart-Papier.
- Am Anfang erklärt die/die Facilitator*in, dass ein Fluss ein bedeutendes Symbol für vieles sein kann.

Die Übung beginnt.

Schritt 1: (Einzelarbeit) (ca. 30 Minuten):

Jede*r Teilnehmer*in malt nun den eigenen Lebensfluss. Er beginnt mit den frühen Jahren des Lebens (die Quelle) und führt durch verschiedene weitere Phasen des Lebens – z.B. wilde und stürmische Zeiten (der Fluss ist trüb, turbulent und schnell fließend) und friedliche, ruhige Zeiten (der Fluss fließt sanft, ist kühl und erfrischend). Die Teilnehmenden könnten die wichtigsten Einflüsse in ihrem Leben z.B. durch gemalte Nebenflüsse kennzeichnen. Sie können zudem rund um den Fluss herum Bilder von wichtigen Menschen, Erfahrungen und Ereignisse hinzufügen.

Orientierungsfragen für die nachfolgende Einzel- und Kleingruppenarbeit

Wenn Sie auf Ihr bisheriges Leben zurückblicken:

- Welche Situationen und Menschen haben Sie geprägt?
- Von wo nach wo, wann und wie oft sind Sie „migriert“?
- Welche Abschnitte in Ihrem Leben können Sie bisher benennen?
- Welche Erfolge und glücklichen Momente haben Ihr Leben bis jetzt bereichert?
- Welche Niederlagen und Krisen haben Sie bereits bewältigt?

Schritt 2: (Kleingruppenarbeit) (ca. 45 Minuten)

In Dreiergruppen teilen die Teilnehmer*innen die Ergebnisse ihrer Zeichnung.

Anschließend könnten die Teilnehmer*innen ihre Flüsse mit ihren Namen versehen und an der Wand oder einer Pinnwand anbringen.

Debriefing (genügend Zeit):

Die*der Facilitator*in kann die Übung abschließen, indem sie/er die Teilnehmer*innen in den Kreis bittet und die Bedeutung des Austauschs miteinander und des gegenseitigen Zuhörens im Zuge des Kennenlernens betont. Es wird darauf hingewiesen, dass die Aktivität der Selbstreflexion und Reflexion über unser bisheriges Leben diene sowie zum Lernen von anderen in der Gruppe durch Austausch untereinander.

Variante: Der Fluss meiner Migrationsbewegungen – Je nach Zusammensetzung der Gruppe können die Teilnehmenden ihre jeweiligen „Migrationsbewegungen“ und damit verbundene wichtige Ereignisse und wichtige Personen zeichnen.

⁷⁸ Angelehnt an Koopman, A./Robb, H. (1997:78). Weiterentwicklung und Umsetzung im deutschem Kontext durch über 20 die Jahre-lange Durchführung der Übung und Austausch darüber mit Teilnehmer*innen und Ko-Facilitator*innen.). Diese Übung und ist der freundlichen Genehmigung von Early Learning Ressource Unit (ELRU) zu verdanken.

Didaktischer Hinweis:

- Diese Übung eignet sich sowohl für die Schlussphase als auch für die Eröffnungsphase.
- Sie dient als eine effektive Folgeübung zu etwas emotionsintensiveren Übungen wie „Meine Erfahrung als Diskriminierte“ und „Meine Erfahrung als Diskriminierende“.
- Sie ist verwandt mit folgenden Übungen: Eröffnungsrunde, Meine Zukunft mit Anti-Bias.

5.2.1.12 De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 1

An dieser Stelle, nachdem man die Einführungsphase und die Haltungsbausteine vertieft behandelt hat, kann auf einer Pinnwand die Definition von Diskriminierung erklärt werden. Dies erfolgt in drei Schritten. Der Kreis der Unterdrückung kann an dieser Stelle ebenfalls aufgezeigt werden.

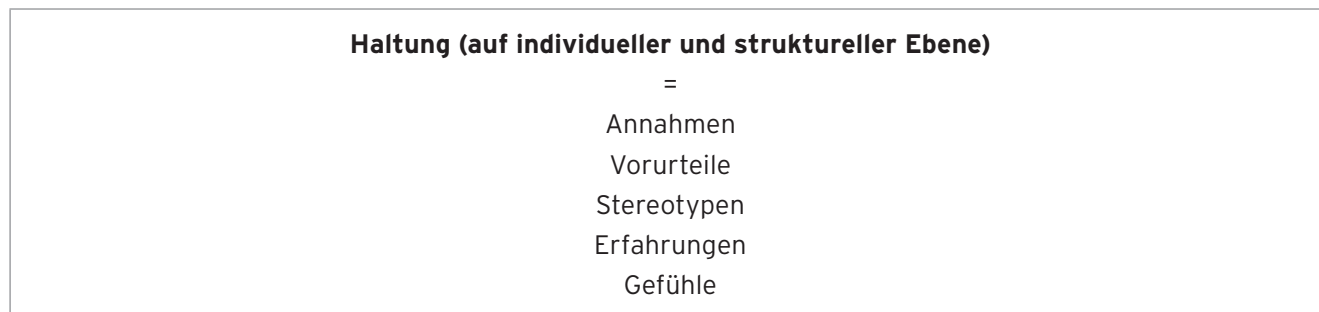
Definition von Diskriminierung – Teil 1


Abbildung 25: Definition von Diskriminierung – Haltung

Das Seminar wird nach dieser Darstellung des ersten Teils der Definition von Diskriminierung mit dem zweiten Baustein der Definition von Diskriminierung, nämlich dem Aspekt Macht, fortgesetzt.

5.2.2 Baustein Macht
5.2.2.1 Machtunterschiede/Machtkonstellationen

Zeit: insgesamt ca. 30 Minuten

Gruppengröße: bis zu 12 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Flipchart/Eddings

Hintergrund/Ziele:

Dies ist eine mögliche Eröffnungsübung für den Baustein „Macht“ in Anti-Bias-Trainings bzw. in der Anti-Bias-Bildung. Sie dient der Reflexion über die Machtverhältnisse, die ein natürlicher Teil unseres Lebens sind. Darüber hinaus hilft die Übung, Bewusstsein für die eigene und die Macht der Anderen zu entwickeln. Sie eröffnet ein Verständnis für die Machtunterschiede in unseren Lern- und Handlungsprozessen und zeigt auf, wie diese Machtunterschiede unsere Lern- und Handlungsprozesse blockieren können. Letztendlich hilft die Übung, Wege zu finden, die destruktiven Auswirkungen von ungleichen Machtverhältnissen zu verhindern und Strategien zur Herstellung einer Gleichheit auszuloten.

Ablauf/Schritte/Anweisungen

Zu Beginn der Übungen sitzen die Teilnehmer*innen im Stuhlkreis.

Schritt 1: (ca. 5 Minuten)

Die*der Facilitator*in schreibt die Frage auf das Flipchart: „Was gibt Menschen Macht?“ und lädt die Teilnehmer*innen zum Brainstorming ein.

Die*der Facilitator*in kann den Teilnehmer*innen ein Beispiel geben und sagen: „Als Facilitator*innen sind wir in einer Machtposition. Wir besitzen die Macht, Ihre und unsere Beiträge zu kontrollieren und zu lenken, wie wir es wollen. Wir können Sie entweder in die Trainingsprozesse einbinden oder strategisch ausschließen. Es gibt auch Machtunterschiede zwischen uns im Facilitator*innenteam, etwa bezüglich Sprache, Alter, Geschlecht, Herkunft, Grad der Erfahrung/Kenntnisse usw.“

An dieser Stelle werden nur Klärungsfragen entgegengenommen, aber keine „Antworten“ zur Frage gesammelt. Das geschieht im Schritt 2.

Schritt 2: (ca. 20 Minuten)

Die*der Facilitator*in stellt nun die nächste Frage an die Gruppe: „Welches sind die Machtkonstellationen bzw. Machtunterschiede in diesem Raum – jetzt?“

Die Teilnehmer*innen werden nun angewiesen, in Paaren oder zu dritt nach kurzer Konsultation miteinander eine Liste der Machtunterschiede, die in diesem Raum jetzt existieren, aufzulisten.

Nach ca. 5 Minuten sammelt die*der Facilitator*in die Ergebnisse auf dem Flipchart. An dieser Stelle ist es wichtig dass die*der Facilitator*in sich auf keine große Diskussion über Themen wie „Was ist Macht“ oder „Macht ist relativ“ usw. einlässt, sondern sich auf die Macht-Konstellationen konzentriert. Um die Macht-Konstellationen für die Teilnehmer*innen zu verdeutlichen, schreibt die*der Facilitator*in auch die aktuellen Machtunterscheide im Raum genau und in Gegensätzen auf, z.B. statt nur „Alter“ „Jung – Alt“ oder statt nur „Herkunft“ oder „Hautfarbe“ „Schwarz – Weiß“ usw. Dieser Schritte geht zu Ende, wenn alle Gruppen ihre Ergebnisse mitgeteilt haben.

Debriefing: (genügend Zeit)

Die*der Facilitator*in unterstützt die Teilnehmer*innen darin, über die Auflistung der Machkonstellationen zu reflektieren und die „Quellen“ der Macht und Machtunterschiede zu erkennen.

Folgende Frage könnte den Austausch eröffnen:

„Warum haben wir Sie auf die Machtunterschiede in diesem Raum aufmerksam gemacht? Warum ist es wichtig, über die Quellen der eigenen Macht (und Ohnmacht) in diesem und anderen Seminarformaten zu reden?“

5.2.2.2 Lernvertrag abschließen

Zeit: insgesamt ca. 30 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Flipchart/Eddings

Hintergrund/Ziele:

Diese Übung folgt idealerweise auf die Übung „Machtkonstellationen“ und gibt der Gruppe Gelegenheit, Haltungen und Strategien für das Schaffen einer gerechteren und lernfördernden Atmosphäre zu identifizieren. Diese Übung ist besonders gut geeignet für Schulgruppen oder auch Erwachsene, die über eine längere Zeit zusammenarbeiten werden. Diese Übung legt die Grundlage für das gemeinsame Lernen und Arbeiten. Mit ihr wird in der Gruppe ein sicherer Raum geschaffen, in dem Vertrauen und Schutz möglich sind. Teilnehmer*innen und Facilitator*innen verständigen sich gemeinsam darauf, welche Umgangsformen das Lernen und Zusammenarbeiten für alle im Seminar bzw. im Schuljahr oder im Betrieb fördern können. Über dieses pragmatische Ziel für den Verlauf des Seminars oder Schuljahrs hinaus hat die Übung eine tiefere Ebene: Den Teilnehmer*innen wird bewusst, wie allgegenwärtig diskriminierendes Verhalten ist. Häufig bedienen wir uns ganz selbstverständlich unserer Privilegien, wenn wir nicht bewusst darauf achten, nichtdiskriminierend zu handeln. Die Übung verdeutlicht bereits die Wirkung von diskriminierendem oder alternativem Verhalten. Am Beispiel des Lernens im Seminar wird der Unterschied deutlich. Die Gruppe lernt also an ihrer gegenwärtigen Situation und kann das Gelernte in ihr gleich ausprobieren. Die Teilnehmer*innen erspüren Ursachen für diskriminierendes Verhalten, Autoritätskonflikt, Blockaden usw. und können sich diese bewusst machen. Diese Erkenntnisse sind bereits eine wichtige Grundlage für alternatives Verhalten.

Ablauf

Schritt 1 (ca. 10 Minuten)

Nachdem die Übung „Machtkonstellationen“ beendet wurde, werden Kleingruppen gebildet.

Die*der Facilitator*in schreibt auf das Flipchart diese oder ähnliche Fragen:

- Trotz dieser Machtunterscheide in der Gruppe: Welche Verhaltensweisen können unser Lernen und Zusammenarbeiten fördern?
- Welche Leitlinien wollen wir auflisten, die sich für unser Verhalten beim Lernen und Zusammenarbeiten am besten eignen?

Als erstes beantwortet jede*r für sich allein die Fragen und schreibt die Verhaltensweisen auf einzelne Karten.

Schritt 2 (ca. 15 Minuten)

Die Teilnehmer*innen in den Kleingruppen stellen ihre Verhaltensweisen vor. Die wichtigsten Ergebnisse werden auf Metaplankarten festgehalten und auf ein Flipchart geklebt. Das Ergebnis wird im Plenum vorgestellt.

Debriefing:

Aus den verschiedenen Ergebnissen werden im Plenum Richtlinien für Verhaltensweisen im Seminar bzw. für das Schuljahr oder den Betriebsablauf entwickelt, auf die sich die Gruppe einigt. Die*der Facilitator*in unterstützt die Gruppe darin, sich der Bedeutung eines bewusst nichtdiskriminierenden Verhaltens klar zu werden.

Es ist wichtig der Gruppe zu spiegeln, dass dieser Lernvertrag ein Verhalten einfordert, das weit über das Seminar hinaus einen gleichberechtigten Umgang fördert. Diese Orientierungslinien sind deshalb kein rein formaler Akt für das Seminar, sondern bereits alternative Verhaltensweisen zu diskriminierendem Verhalten. Diskriminierung ist ein so selbstverständlicher Bestandteil unseres üblichen Verhaltensrepertoires, dass es sich gerade lohnt, sich in alltäglichen Situationen nichtdiskriminierendes Handeln vorzunehmen.

Wenn es der/dem Facilitator*in gelingt, wäre es wunderbar, wenn die Teilnehmer*innen motiviert werden können, einen Lernvertrag zu unterschreiben. Der unterschriebene Lernvertrag kann dann an zentraler Stelle im Seminarraum aufgehängt werden. Dies hat den Vorteil, dass die*der Facilitator*in an passenden Stellen während des Trainings oder während des Schuljahrs die Gruppe auf den Lernvertrag hinweisen kann, um Dominanzen innerhalb der Gruppe zu nivellieren und eine gerechtere Umgangsweise zu fördern.

Didaktischer Hinweis:

Verbindungen zu anderen Übungen und Phasen des Trainings:

- Diese Übung ist auch geeignet für die Einführungsphase, in der ein Lernvertrag von Anfang an die Lern- und Zusammenarbeitsprozesse begleiten kann.
- Diese Übung ist effektiv in der Baustein-Phase „Macht“, da sich die Teilnehmer*innen zu diesem Zeitpunkt gut kennengelernt haben und gegenseitige Anerkennung entwickelt haben. Außerdem haben Sie durch die Übungen „Was gibt Menschen Macht?“ und „Was sind die Machtkonstellationen in diesem Raum – jetzt?“ auseinandergesetzt und sind nun in der Lage, konstruktive Vorschläge für eine gelungene Lern- und Zusammenarbeit zu machen.

5.2.2.3 Power Flower⁷⁹

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten

Gruppengröße: bis zu 12 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Arbeitsblatt „Power Flower“ (siehe unten nach dem Debriefing); genügend Filz- oder Bleistifte in verschiedenen Farben.

Hintergrund/Ziele:

Diese Übung ist die zentrale, klassische Einheit im Baustein „Macht“. Sie zielt auf die Bewusstwerdung der eigenen Macht- und/oder Ohnmachtsposition sowie auf die Inklusions- und Exklusionserfahrung in der Gesellschaft. Sie verdeutlicht auch die verschiedenen Zugehörigkeiten, die wir haben. Aufgrund einer Macht- und/oder Ohnmachtsposition in der Gesellschaft kann man zur Erkenntnis über unsere schwache oder starke eigene Stellung gelangen. Je nach Zusammensetzung der Gruppe könnte es zu Selbstermächtigung/Empowerment der Teilnehmer*innen kommen und auch zum Erkennen der eigenen, oft unverdienten Privilegien auf Kosten anderer.

Ablauf/Anweisungen

Zur Beginn der Übung erhält jede*r Teilnehmer*in ein Arbeitsblatt „Power Flower“.

Schritt 1 (Anweisung durch Facilitator*in und Einzelarbeit) (ca. 15 Minuten)

Die einzelnen Teilnehmer*innen überlegen, ob sie sich in Bezug auf die einzelnen Gruppenkategorien bzw. Eigenschaften exkludiert oder inkludiert fühlen. Fühlt man sich z.B. bei Geschlecht als Mann „inkludiert“ oder „stark“, dann malt man das innere Blütenblatt aus. Fühlt man sich dagegen „exkludiert“ oder „schwach“, dann entsprechend das äußere. In den leeren Feldern können weitere Eigenschaften oder Gruppenkategorien eingetragen werden, mit denen sich der*die einzelne Teilnehmer*in identifizieren kann und durch die sie/er sich als inkludiert oder exkludiert einordnen kann (z.B. „Aussehen“; „Staatsangehörigkeit“; „Fluchterfahrung“ usw.). In Fällen, in denen die Einteilung nicht ganz eindeutig ist, wird die Schnittstelle zwischen äußerem und innerem Blütenblatt ausgemalt.

Schnitt 2 (in Zweier- oder Dreiergruppen) (ca. 30 Minuten)

Orientierungsfragen für die Kleingruppenarbeit:

- Wie ist es mir mit der Einordnung zu den Eigenschaften/Gruppenkategorien ergangen?
- Gab es Überraschungen oder „Aha“-Momente?
- Gab es Schwierigkeiten, Unklarheiten?
- Welche Erfahrungen habe ich bereits als Angehörige*r bestimmter Gruppen gemacht?

⁷⁹ Angelehnt an Koopman, A./Robb, H. (1997:96). Weiterentwicklung und Umsetzung im deutschen Kontext durch über 20-jährige Durchführung der Übung und Austausch darüber mit Teilnehmer*innen und Ko-Facilitator*innen. Diese Übung und die dazugehörige Grafik sind der freundliche Genehmigung von Early Learning Ressource Unit (ELRU) zu verdanken.

Debriefing im Plenum:

Abschließend kann die*der Facilitator*in bestimmte, die jeweilige Teilnehmer*innengruppe besonders betreffende Ergebnisse bezüglich der Eigenschaften/Gruppenzugehörigkeiten hervorheben. Dabei könnten Fragen wie diese gestellt werden:

- Wie gehe ich mit meinen Privilegien um?
- Wie gehe ich mit meiner Unterprivilegierung um? Was kann ich tun, um mich in diesen Kategorien zu stärken?
- War meine Blume die gleiche wie vor einigen Jahren?
- Wie stelle ich mir meine Blume in fünf Jahren vor? Was kann ich tun, damit meine Blume die gewünschte Form annimmt? (Achtung: Viele Blütenblätter sind individuell nicht oder kaum zu beeinflussen)

Didaktischer Hinweis:

Verbindungen zu anderen Übungen: Moderne Exklusion/Internalisierte Unterdrückung

Folge-Übungen: Eine Anerkennungsübung wäre hier angemessen.

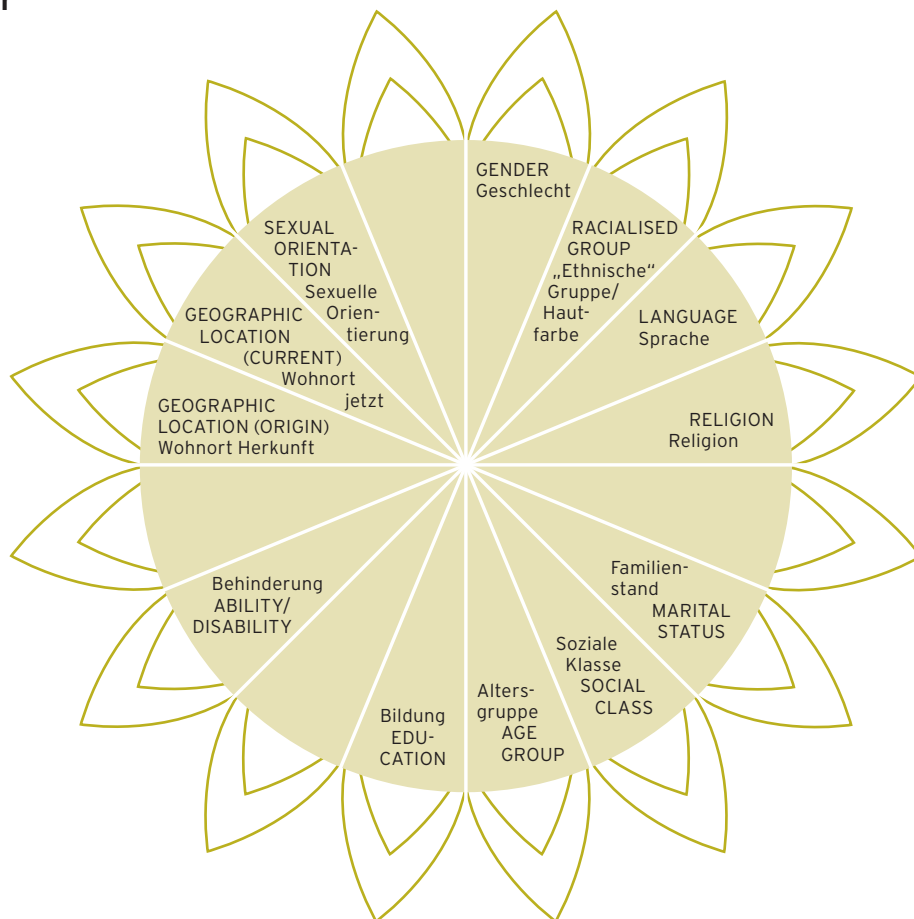
Handout 28 – Arbeitsblatt 7**Power Flower**

Abbildung 26: Power Flower

5.2.2.4 De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 2

Wenn die Einführungsphase und die Haltungsbausteine vertieft behandelt worden sind, beginnt die*der Facilitator*in, eine Definition von Diskriminierung auf eine Pinnwand zu schreiben (siehe Abbildung 27). Diese Definition wird in vier Schritten nach und nach auf der Pinnwand vervollständigt. Gleichzeitig kann das Diskriminierungsmodell (siehe Kapitel 2, Abbildung 14) gezeichnet werden. Diese induktive Entwicklung der Definition von Diskriminierung lässt sich idealerweise in einer modular aufgebauten Fortbildung anwenden. In anderen Formen von Anti-Bias-Trainings und Bildungsmaßnahmen, z.B. auf längere Zeit angelegte kürzere Trainings in einer Einrichtung wie Kita oder NGO (In-House Trainings), kann diese Vervollständigung der Definition in allen vier Teilen auch entwickelt werden. Dazu ist dann eine sorgfältige Dokumentation und Facilitation notwendig.

Definition von Diskriminierung – Teil 2

Haltung plus Macht zu Handeln = Diskriminierung

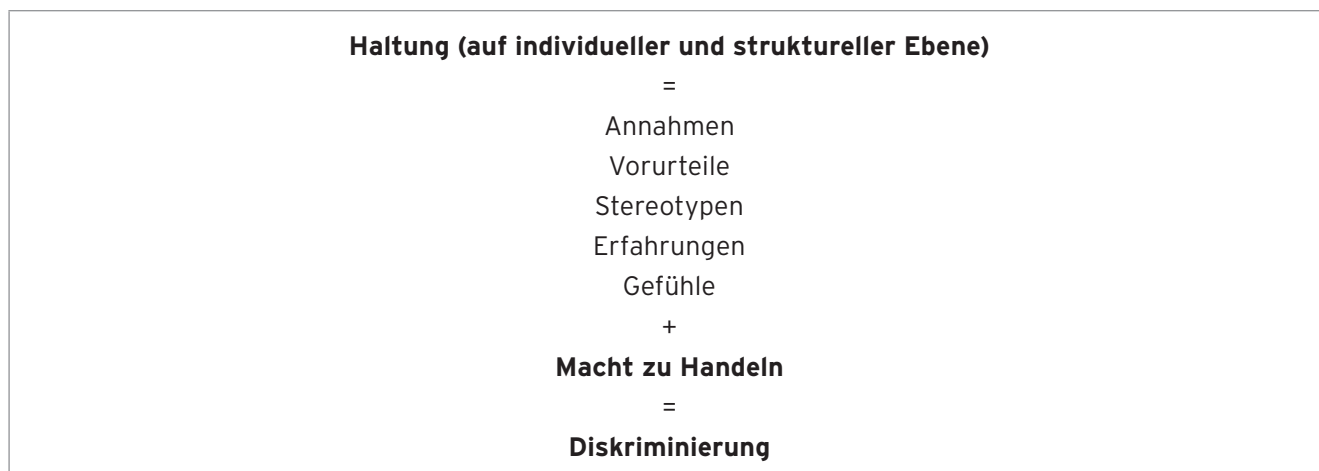


Abbildung 27: Definition von Diskriminierung – Haltung + Macht zu Handeln

Das Seminar wird jetzt nach der Darstellung des zweiten Teils der Definition von Diskriminierung mit Übungen zur Darstellung und Vertiefung der Arten und Auswirkungen von Diskriminierung fortgesetzt, nämlich mit dem Aspekt Ideologie.

5.2.2.5 Arten und Auswirkungen von Diskriminierung

Bevor die Teilnehmer*innen zum dritten Baustein „Ideologie“ gelangen können, wird an dieser Stelle der Aspekt der Arten und Auswirkungen von Diskriminierung angesprochen und anhand folgender zwei Übungen vertieft:

- Erfahrung als Diskriminierte*r
- Erfahrung als Diskriminierende*r

5.2.2.6 Meine Erfahrung als Diskriminierte*r⁸⁰
Zeit: insgesamt ca. 45 Minuten

Gruppengröße: bis zu 12 Personen

Ort: großer Seminarraum, Flipchart, Musikanlage

Material: Flipchart-Papier

Hintergrund/Ziele:

Die Übung gibt den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, sich eine bestimmte persönliche Erfahrung als Diskriminierte*r in Erinnerung zu rufen, darüber nachzudenken und damit verbundene Gefühle und Handlungen zum Zeitpunkt des Geschehens mit den Teilnehmer*innen der Kleingruppe zu teilen. Zudem ermöglicht die Übung, negative Erfahrungen von Diskriminierung, die andere erlebt haben, in ihrer Tragweite zu hören und zu begreifen. Das macht die Intensität und Wirkungsweise von Diskriminierung emotional bewusst. Reflektiert wird dabei auch, wie mit Diskriminierungserfahrungen umgegangen wird: Verschiebungs-, Verdrängungsmechanismen und Bewältigungsversuche. Nicht zuletzt hilft die Übung, die Machtverhältnisse in der jeweiligen Diskriminierungserfahrung zu erkennen.

Ablauf

Am Anfang der Übung werden die Teilnehmer*innen in Dreier- oder Vierergruppen aufgeteilt.

⁸⁰ Die folgende Einheiten „Erfahrung als Diskriminierte*r“ „Erfahrung als Diskriminierende“ sowie die Übung „Eine geteilte Klasse“ (Abschnitt 5.2.3.3) und das dazugehörige Diskriminierungsmodell (Kapitel 1, Grafik 1.5) sind angelehnt an die Übungen, die ich erstmals 2001 durchgeführt habe unter der leitenden Ko-Facilitation von Beryl Hermanus von ELRU und mit Ben Richards vom Anti Racism Network South Africa (ART/Johannesburg). Sie wurden weiterentwickelt durch vertieften Austausch mit ihnen zwischen 2000 und 2001 in Südafrika (Johannesburg, Durban, Kapstadt) und Deutschland (u.a. in Berlin und Hamburg) und den Niederlanden (Groningen). Die Übungen habe ich seitdem nach mehrfacher Durchführung und durch Austausch mit Ko-Facilitator*innen weiterentwickelt und für den deutschen Kontext angepasst. Die Inhalte dieser Übungen bzw. Methoden sind, nach Angaben von Hermanus und Richards, unveröffentlichte Vorlagen der von ihnen besuchten Antirassismus-Fortbildungen als Teil des Projects „Anti-Racism Training for Trainers for Provincial Departments of Education“ der Südafrikanischen Menschenrechtskommission und vom Centre for Anti Racism and Anti Sexism – gefördert von der Stiftung für Menschenrechte (März bis September 2000). Die Trainings waren Teil des EU-Projekts „Vom Süden Lernen“ des Inkota Netzwerks e.V. Dieses Projekt habe ich u.a. mit Dorothea Giesche und Anita Reddy geleitet.

Schritt 1: (ca. 5 Minuten)

Meditative Einführung durch die*den Facilitator*in, unterstützt durch entspannende Musik im Hintergrund, in Kleingruppen, wobei sich die Teilnehmer*innen eine selbst erlebte, konkrete Diskriminierungserfahrung in Erinnerung rufen.

Schritt 2: (ca. 25 Minuten)

In Kleingruppen erzählen sich die Teilnehmer*innen gegenseitig ihre persönlichen Erlebnisse als Diskriminierter*in. Jede*r Teilnehmer*in hat dafür fünf Minuten zur Verfügung. Die*der Facilitator*in, erinnert die Teilnehmer*innen an dieser Stelle an die Seminarleitlinien und ggfs. an den Lernvertrag: Beim Austausch wird besonders zugehört, mögliche Intellektualisierungen, Analysen der Erlebnisse, Nachfragen werden vermieden und viel Freiraum für die Erzählenden eingeräumt.

Während die Teilnehmer*innen sich in Kleingruppen austauschen, bereitet die*der Facilitator*in ein Flipchart für jede Gruppe vor. Auf die linke Hälfte der Flipchart wird der Begriff „Gefühle“ und auf die rechte Hälfte „Handlungen“ (siehe Abbildung 28) geschrieben.

Gefühle	Handlungen

Abbildung 28: Gefühle und Handlungen (Halbes Flipchart)

Anschließend halten die Kleingruppen die Ergebnisse der Erzählungen unter den Gesichtspunkten „Gefühle“ und „Handlungen“ zum Zeitpunkt der Erlebnisse auf einem Flipchart fest.

Nach der Austauschrunde verteilt die*der Facilitator*in die Flipcharts an alle Gruppen. Die Teilnehmer*innen werden gebeten:

- zuerst die **Gefühle** von damals, als die Diskriminierung stattgefunden hat, (nicht nach drei Tagen oder nach einer Woche, sondern zu dem Zeitpunkt des Geschehens) auf die linke Hälfte des Flipcharts aufzulisten.
- in einem weiteren Schritt listen die Teilnehmer*innen ihre **Handlungen** auf, wie sie damals reagiert oder nicht reagiert haben (nicht drei Tage danach, nicht eine Woche nach, sondern zu dem Zeitpunkt des Geschehens).

Alle in der Runde erwähnten Gefühle werden aufgelistet und Wiederholungen gekennzeichnet, um die Auswirkungen der Gefühle in der ganzen Gruppe zum Ausdruck zu bringen.

Einige Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen:

Gefühle	Handlungen
Ohnmacht	<i>in die Offensive gehen</i>
Ärger	<i>innerer Rückzug</i>
Wut	<i>konfrontieren</i>
Trauer	<i>klären</i>
Druck	...
...	...

Abbildung 29: Gefühle und Handlungen: Einige Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen

Schritt 3: (15 Minuten) (Debriefing im Plenum)

Ist der Schritt 2 beendet, werden die Flipchart-Papiere mit den aufgelisteten Ergebnissen in die Mitte des Raumes gelegt. Alle stehen auf, um sie zu lesen, insbesondere die Ergebnisse der Gruppen, zu denen sie nicht gehörten.

Die Teilnehmer*innen stellen ggfs. Klärungsfragen über die Liste der anderen Gruppen.

Die*der Facilitator*in begleitet das Debriefing durch z.B. folgende Fragen an die Gruppe:

- Wie ist Ihr erster Eindruck von den Listen? (Mögliche Rückmeldung: „Sie sind einander ähnlich“)
- Wie sieht es mit den aufgelisteten Gefühlen aus?
- Sind dies tief gehende Gefühle oder sind sie eher oberflächlich? Sind diese positiv oder negativ?
- Nun zum Ereignis, das sie in Erinnerung gerufen haben: Fühlten Sie sich, als Sie von diesem Ereignis erzählt haben, als ob es erst gestern stattgefunden hat?

- Hat die Erinnerung an dieses Ereignis manche Gefühle von damals wieder aufleben lassen?
- Was sagt das über das Ereignis? Ist es irgendwann „vorbei“?
- Sind noch damit verbundene Gefühle „übriggeblieben“? Was passiert mit den übriggebliebenen Gefühlen (mehr dazu in folgenden Abschnitt)?
- Hat Diskriminierung mit der Absicht (des Täters) oder mit Auswirkungen (auf das Opfer) zu tun?

Aufbauend auf den Rückmeldungen der Teilnehmer*innen zieht die*der Facilitator*in hier eine kurze Zwischenbilanz des Debriefings: Diskriminierung hat überwiegend mit den Auswirkungen, die sie bei Betroffenen hinterlässt, zu tun. Weniger zu tun hat sie mit den Absichten des*der Täter*in bzw. des*der Diskriminierenden. Das Resultat von Diskriminierung ist, dass sich die Zielscheiben von Diskriminierungen entmenslicht fühlen, weil ihnen ihre Rechte verwehrt werden (denied) und sie ihrer Würde beraubt werden. Bei den Ergebnissen, bzw. hier aufgelisteten Gefühlen können wir feststellen, dass sie intensive und äußerst tiefe, negative Gefühle sind. Bei den Betroffenen wirken sie sich auf einer tiefen und intensiven Ebene aus: **Das ist die Messlatte für Diskriminierung!** Die Betroffenen kennen diese Gefühle und die Auswirkungen von Diskriminierung und sind daher am besten in der Lage zu beurteilen, ob sie diskriminiert worden sind oder nicht.

Nun wendet sich die*der Facilitator*in beim Debriefing zu „Handlungen“ mit folgenden Fragen an die Teilnehmenden:

- Was beobachten wir bei den Handlungen?
- Haben sie Ihnen damals geholfen? Haben sie damals die Diskriminierung eliminiert?
- Wird die erlebte Diskriminierung dadurch abgeschafft oder ist sie noch da?

Aufbauend auf den Rückmeldungen der Teilnehmer*innen fasst die*der Facilitator*in den Abschnitt „Handlungen“ wie unten o.ä. zusammen: Die Mehrzahl der Handlungen, die wir auf der Liste sehen, könnte man als (soziale) „Kissen“ bezeichnen. Die Handlungen, die wir zu dem Zeitpunkt der Diskriminierung unternehmen, sind selten nachhaltig hilfreich und dienen nur zur Unterdrückung der hier aufgelisteten Gefühle. Die Verletzung bleibt eingraviert in der Psyche der Betroffenen. Jede weitere Diskriminierungserfahrung, die nicht effektiv behandelt wird, addiert sich zu den vorhandenen Gefühlen von Schmerz und Wut. Das ist nicht gesund für die Individuen.

5.2.2.7 De-Tour: Übriggebliebene Gefühle

Zeit: insgesamt ca. 20 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Flipchart-Papier

Hintergrund/Ziele:

Diese Übung baut auf der vorherigen Übung „Erfahrung als Diskriminierte“ (da wurde nur auf die übriggebliebenen Gefühle hingewiesen und in diesem Abschnitte werden sie vertieft bearbeitet) auf und untersucht die Auswirkung von nicht ausreichend verarbeiteten Gefühlen, die aus Diskriminierungserfahrungen entstehen.

Schritte/Ablauf:

Schritt 1: (ca. 10 Minuten)

Die Teilnehmer*innen sitzen im Kreis.

Die*der Facilitator*in schreibt „Übriggebliebene Gefühle“ als Überschrift auf das Flipchart.

Rückkoppelnd an die Erfahrung als Diskriminierte, stellt die*der Facilitator*in folgende Fragen an die Gruppe und notiert die Ergebnisse auf dem Flipchart:

- Wenn die Gefühle der Diskriminierung nicht umfassend be- und verarbeitet werden, was passiert dann?
- Was passiert mit den übriggebliebenen Gefühlen?
- Über längere Zeit?

(Auswahl der Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen: Depressiv, Aggressiv, Alkoholismus ...; Menschen werden asozial, verrückt, bringen sich im schlimmsten Fall um).

Schritt 2: (ca. 10 Minuten) (Debriefing)

- Was sagen wir über die und zu den Leuten, die diskriminiert wurden und sich so verhalten? Thematisieren wir die Diskriminierung oder das Verhalten der Menschen?

(Mögliche Antworten: „Faul“, „Penner“, „selbst schuld“!)

Die*der Facilitator*in fasst diesen Schritt aufbauend auf den Rückmeldungen der Teilnehmer*innen so o.ä. zusammen: Wenn wir die Auswirkungen statt den Akt der Diskriminierung zum Thema machen, verschieben wir den Fokus. Die Wirkung wird zur Ursache erklärt. Zum Beispiel: „Ausländer sind kriminell, sozial Schwache sind Alkoholiker, Punks sind Chaoten...“ Es wird nicht problematisiert, was zu ihrem Verhalten oder ihrem Zustand geführt hat. Sie selbst werden als Problem betrachtet. Diskriminierung wird dadurch verschleiert. Dadurch werden sie viktimisiert. Das heißt, wir müssen die Diskriminierung thematisieren, nicht ihre Zielscheiben! Sonst kann der Mechanismus von Diskriminierung nicht durchbrochen werden.

Die*der Facilitator*in stellt eine Verbindung von dieser Übung zu Erfahrungen als Diskriminierte her. Dann stellt er*sie einen Bezug zur Erfahrung als Diskriminierende*r her.

5.2.2.8 Erfahrung als Diskriminierende*r

Zeit: insgesamt ca. 45 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Flipchart-Papier, Musikanlage

Hintergrund/Ziele:

Die Übung gibt den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, eine bestimmte persönliche Erfahrung als Diskriminierende*r in Erinnerung zu rufen, darüber nachzudenken und damit verbundene Gefühle und Rechtfertigungen zum Zeitpunkt des Geschehens mit den Teilnehmer*innen der Kleingruppe zu teilen. Zudem ermöglicht die Übung, negative Erfahrungen von Diskriminierung, die andere erlebt haben, in ihrer Tragweite zu hören und zu begreifen. So macht man die Intensität und Wirkungsweise von Diskriminierung emotional bewusst. Reflektiert wird dabei auch, wie mit Diskriminierungserfahrungen umgegangen wird: Verschiebungs- und Verdrängungsmechanismen sowie Bewältigungsversuche. Nicht zuletzt hilft die Übung, die Machtverhältnisse in der jeweiligen Diskriminierungserfahrung zu erkennen.

Ablauf

Am Anfang der Übung werden die Teilnehmer*innen in Dreier- oder Vierergruppen aufgeteilt.

Schritt 1 (ca. 5 Minuten):

Meditative Einführung durch die*den Facilitator*in, unterstützt durch Entspannungsmusik im Hintergrund, in Kleingruppen. Die Teilnehmer*innen rufen sich eine selbst erlebte, konkrete Erfahrung in Erinnerung, wie sie jemanden diskriminiert haben bzw. wie sie beschuldigt wurden, jemandem diskriminiert zu haben.

Schritt 2 (ca. 25 Minuten):

In Kleingruppen erzählen die Teilnehmer*innen gegenseitig von ihren persönlichen Erlebnissen als Diskriminierte*r. Jede*r Teilnehmer*in hat dafür fünf Minuten zur Verführung. Die*der Facilitator*in erinnert die Teilnehmer*innen an dieser Stelle an die Seminarleitlinien und ggfs. an den Lernvertrag: Beim Austausch wird besonders intensiv zugehört, mögliche Intellektualisierungen, Nachfragen, Analysen der Erlebnisse, Metadiskussionen werden vermieden, damit den Erzählenden viel Freiraum eingeräumt wird.

Während sich die Teilnehmenden in Kleingruppen austauschen, bereitet die*der Facilitator*in ein Flipchart für jede Gruppe vor. Auf die linke Hälfte des Flipchart wird der Begriff „Gefühle“ geschrieben, auf die rechte Hälfte „Rechtfertigungen“ (siehe Abbildung 30).

Gefühle	Rechtfertigungen

Abbildung 30: Gefühle und Rechtfertigungen (auf halbes Flipchart)

Anschließend halten die Kleingruppen die Ergebnisse der Erzählungen unter den Gesichtspunkten „Gefühle“ und „Rechtfertigung“ zum Zeitpunkt der Erlebnisse auf dem Flipchart fest.

Schritt 3: (genügend Zeit) (Debriefing im Plenum)

Ist der Schritt 2 beendet, werden die Flipchart-Papiere mit den Ergebnissen in die Mitte des Raumes gelegt. Alle stehen auf, um sie zu lesen, insbesondere die Ergebnisse der Gruppen, zu denen sie nicht gehörten.

Die*der Facilitator*in leitet die Debriefing-Phase mit folgenden oder ähnlichen Fragen ein:

- Konnten sich alle Teilnehmer*innen ein Ereignis in Erinnerung rufen?
- Welche Übung war leichter? Diese oder die mit der Erfahrung als Diskriminierte*r? Warum?

(Mögliche Antworten: „Es war leichter, Beispiele für unsere Erfahrung als Diskriminierte zu finden!“)

Gefühle:

- Was für Gefühle waren das? Schwache, starke, tiefgehende oder oberflächliche?
- Lag das Ereignis weit zurück oder kurz? Sind die Gefühle noch frisch?
- Was sagt das über das Ereignis aus?
- Ist es irgendwann vorbei? Bleiben Gefühle übrig?
- Könnten Schuldgefühle die Offenheit für die Diskriminierten blockieren?
- Wie begegnen wir den Schuldgefühlen? Wir finden Rechtfertigungen.

Rechtfertigungen:

- Welche Beispiele für Rechtfertigungen sehen wir auf dem Flipchart?
- Auswahl aus bisherigen Seminaren:
- „So habe ich es ja nicht gemeint.“
- Warum rechtfertigen wir uns für unser diskriminierendes Verhalten? Um Schuldgefühle zu kompensieren? Um keinen Fehler eingestehen zu müssen. (Um das System nicht in Frage stellen zu müssen.)
- Was passiert, wenn wir unsere diskriminierenden Handlungen immer wieder rechtfertigen? (Wir geben keine Chance, der Kreislauf der Diskriminierung zu durchbrechen).

Einige Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen

Gefühle	Rechtfertigungen
Peinlich	Jeder ist seines Glückes Schmied
Scham	Beschützen/führen müssen
Überlegenheit	Harmonie nicht gefährden
Trauer	„So ist es halt“
„Oh meine Güte, wie konnte mir so was passieren?“	Opfer von Hierarchie-Strukturen
Innere Blockade	„War nur ein Scherz, nimm es nicht so ernst“
Verunsicherung	...

Abbildung 31: Gefühle und Rechtfertigungen: Einige Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen

Die*der Facilitator*in schließt das Debriefing wie folgend:

„Noch einmal die Feststellung“: Rückkoppelnd an die „Erfahrung als Diskriminierte“: „Wer kann besser entscheiden, ob Diskriminierung stattgefunden hat?“ Diskrepanz zwischen der Erfahrung, diskriminiert zu werden und zu diskriminieren (Übertragungsleistung).

**5.2.2.9 Exkurs: Definition von Diskriminierung Teil 3 –
Arten und Auswirkungen von Diskriminierung**

Je nach Implementierungsformat (siehe Kapitel 8: Implementierungsformate) wird nach den Übungen „Erfahrung als Diskriminierte*r“ und „Erfahrung als Diskriminierende*r“ die Definition von Diskriminierung weitergeführt.

Die*der Facilitator*in macht die Teilnehmer*innen aufmerksam auf die bisher erarbeiteten Teile der Definition von Diskriminierung, nämlich Vorurteile und Macht zu handeln. Die Definition wird nun auf dem Flipchart weiter aufgebaut. Dieser weitere Aufbau der Definition wird von der*dem Facilitator*in mit folgenden oder ähnlichen Fragen eingeleitet:

Die*der Facilitator*in stellt folgende Fragen an die Teilnehmer*innen, beziehend auf die Ergebnisse der Einheiten „Erfahrungen als Diskriminierte*r und Diskriminierende*r“ und auf die dabei in Erinnerung gerufenen Ereignisse:

- Wer hat diskriminiert und warum?
- Was war die Stellung (Position) der beteiligten Personen?
- Wurde die Person unterstützt von einer Institution, ihren Regeln und ihrer Organisationskultur?
- War die Diskriminierung direkt oder indirekt?
- Agierte die Person aus einer bestimmten persönlichen negativen Haltung?

Zur gesamten Auswirkung von Diskriminierung:

- Was wurde Ihnen verweigert bzw. was haben Sie jemandem verweigert als Resultat der Diskriminierung?

- Wurde Ihnen eine Chance verweigert bzw. haben Sie jemanden eine Chance verweigert?
- Wurde Ihnen eine Ressource/Ressourcen verweigert bzw. haben Sie jemanden eine Ressource/Ressourcen verweigert?
- Wurde Ihnen eine Dienstleistung verweigert bzw. haben Sie jemandem eine Dienstleistung verweigert?
- Wurde Ihnen Ihr Anerkennung und Respekt verweigert bzw. haben Sie jemandem die Anerkennung und Respekt verweigert?

Die*der Facilitator*in fasst diesen Teil der Definition von Diskriminierung aufbauend auf den Rückmeldungen der Teilnehmer*innen so oder ähnlich zusammen: Diskriminierung hat verschiedene Formen: direkt, indirekt, durch Unterlassen oder durch Viktimisierung. Das Maß der Diskriminierung kann festgestellt werden, indem man den verweigerten Aspekt in den Fokus nimmt: Wurden Ihnen Chancen, Möglichkeiten, Ressourcen und in der tiefsten Ebene Anerkennung und Respekt verweigert? Diskriminierung findet sowohl persönlich/individuelle als auch auf institutioneller oder gesellschaftlicher Ebene statt.

Definition von Diskriminierung – Teil 3

Formen und Auswirkungen von Diskriminierung)



Abb. 33: Definition von Diskriminierung – Teil 3

5.2.3 Baustein Ideologie

5.2.3.1 Niemand wird als Rassist*in oder Sexist*in geboren: Die Entstehung und Reproduktion von Ideologien verstehen!

Zeit: insgesamt ca. 60 Minuten

Gruppengröße: bis zu 12 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Handout: Meine Erfahrung mit Vielfalt (siehe unten nach dem Debriefing)
- Flipchart
- Eddings für die Teilnehmer*innen

Hintergrund:

Diese Übung behandelt die dritte Komponente von Diskriminierung (Rassismus): die Ideologie der Überlegenheit. Ideologie kann als eine systematische Struktur von Gedanken, Gefühlen und Verhalten gesehen werden, die jeden Aspekt von Glauben und Erfahrung durchdringt. Ideologie wurzelt in der Kultur, wird durch das politische und soziale System institutionalisiert und durch die Sprache, Medien, Bildung, Arbeitsprinzipien und Gesetzgebung aufrechterhalten und an die nächsten Generationen weitergegeben (ausführlicher dazu siehe Abschnitt. 2.4.1.3 Die Ebene der Ideologie der Überlegenheit und Unterlegenheit in Kapitel 2).

Ziele:

- Die Identifizierung der Quellen des Glaubens an die eigene Überlegenheit und Unterlegenheit
- Das Begreifen der aus den „Ideologien“ resultierenden Bilder und Meinungen über die „Anderen“
- Eruierung der Wege aus den tief verwurzelten und diskriminierenden Ideologien

Schritte/Ablauf/Anweisungen:

Schritt 1: (ca. 10 Minuten) (Einzelarbeit)

Die Teilnehmenden arbeiten mit dem Arbeitsblatt „Meine Erfahrungen mit Vielfalt“.

Dabei wird auf folgende Punkte besonders geachtet:

- Welchen Menschen/Gruppen bin ich in Bezug auf verschiedene Vielfalt-Aspekte in meiner Kindheit begegnet?
- Welchen Menschen/Gruppen bin ich in Bezug auf diesen Vielfalt-Aspekt nicht begegnet?
- Was galt den Botschaften zufolge, die ich über die Menschen erhielt, in Bezug auf den Vielfalt-Aspekt in meiner Kindheit als „normal“, akzeptiert und erwünscht?
- Was galt/gilt als normal, nicht akzeptiert und unerwünscht?

Schritt 2: (ca. 30 Minuten) (Kleingruppenarbeit)

In Kleingruppen tauschen die Teilnehmenden sich dann über ihre persönlichen Erfahrungen aus. Dabei soll die Frage nach Botschaften über Gruppen, zu denen sie keinen persönlichen Kontakt hatten, und nach den Quellen dieser Botschaften im Mittelpunkt stehen. Ergebnisse dazu werden auf Flipchart-Papier festgehalten.

Schritt 3: (ca. 15 Minuten):

Vorstellung der Ergebnisse der einzelnen Kleingruppen im Plenum.

Schritt 4: Debriefing (genügend Zeit)

Die*der Facilitator*in beginnt die Nachbesprechung der Übung mit folgenden oder ähnlichen Fragen:

- Wie erging es Ihnen mit der Übung in der Einzelarbeitsphase?
- Gab es Gemeinsamkeiten beim Vergleich der Ergebnisse in der Gruppenarbeitsphase? Gab es Unterschiede?
- Welche Botschaften haben Sie über die „Anderen“ erhalten?
- Haben Sie in Ihrer Kindheit „Bilder“ über Menschen gehabt, obwohl Sie diesen Menschen in Ihrer Kindheit nie begegnet sind? Woher hatten Sie diese Bilder?
- Sind diese Botschaften über die Jahre verändert worden bzw. haben Sie diese Bilder und Botschaften über die Anderen verändern können?
- Wie führten diese Bilder zum Glauben an Ihre Überlegenheit oder Unterlegenheit gegenüber den „Anderen“?

Wichtig beim Debriefing ist die Hervorhebung der „Ideologien“ der Überlegenheit und Unterlegenheit, die uns bereits als Kinder mitgegeben wurden, und wie wir diese weitergeben, u.a. durch Lehre, Bildung, Erziehung, Medien, Politik etc. Wichtig ist auch zu betonen, wie diese Ideologien die Machtverhältnisse zwischen den Über-

legen und Unterlegenen seit Jahrhunderten unterbrochen weiter fortsetzen.⁸¹ Die*der Facilitator*in betont dabei die Feststellung aus der Übung, dass niemand rassistisch oder sexistisch geboren wird. Wie die Übung verdeutlicht hat, wird man durch verschiedene Quellen und Einflüsse zum Rassisten und Sexisten „erzogen“ durch die Weitergabe und Übernahme dieser Ideologien. Wichtig wäre hier auch das Gespräch über die möglichen Auswege aus diskriminierenden Ideologien zu beginnen.

5.2.3.2 Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt

Arbeitsblatt 8

5.2.3.2 Meine Persönliche Erfahrungen mit Vielfalt (A8)⁸⁴

Dimensionen von Vielfalt	Mein Kontakt/fehlender Kontakt zu Personen/Gruppen	Von mir empfangene Botschaften über diese Personen/Gruppen	Von wem habe ich diese Botschaften empfangen? (Quelle)
Sprache(n)			
Religion(en)			
Geschlecht/Gender			
Ethnischer Hintergrund			
Hautfarbe			
Sexuelle Orientierung			
„Behinderung“			
Alter			
Sozio-ökonomischer Hintergrund			
Aussehen			

81 Folgende Beispiele wurden von mir bisher oft erprobt und haben sich als effektiv erwiesen: Als Kind habe ich meine bzw. die Überlegenheit meiner Kaste gegenüber den Kastenlosen „Dalits“ (sogenannte „Unberührbaren“) (www.bpb.de/internationales/asien/indien/44414/kastenwesen) (letzter Zugriff: 21.12.2018) von meinen Eltern und durch Erziehung, Medien und wichtige Menschen „geerbt“. Es hat mehrere Jahre gedauert, bis ich diesen Glauben an die „Überlegenheit“ erfolgreich loswerden konnte. Weitere Beispiele sind hier die angebliche Unterlegenheit der „Juden“ gegenüber der sogenannte „arische Rasse“ im Nationalsozialismus in Deutschland oder die Überlegenheit der Buren gegenüber den Schwarzen und Indern in der Apartheid-Ära in Südafrika. Aktuelle Beispiele, die die Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit verdeutlichen, sind die Verfolgung der uigurischen Bevölkerung in China (vgl. www.zeit.de/news/2019-11/25/geheime-papiere-enthullen-verfolgung-von-uiguren-in-china) (letzter Zugriff: 11.01.2020) und die momentan weltweit am stärksten verfolgte Bevölkerungsgruppe der Rohingyas, die aus Myanmar vertrieben wurden und nach Bangladesch geflohen sind (vgl. www.tagesschau.de/ausland/fluechtlinge-rohingya-103.html) (letzter Zugriff: 20.11.2018).

82 Die Idee zu dieser Übung entstand während meiner Zusammenarbeit und im Austausch mit meiner Ko-Facilitator*in Cvetka Bovha im Jahr 2014. Ihre Ursprünge hat diese Übung wiederum in einem unveröffentlichten Arbeitsblatt von „Kinderwelten“: Übung der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Institut für den Situationsansatz Berlin e.V. (www.kinderwelten.net). Weitere Quelle: Spangenberg, R. (ohne Jahr): Bausteine zum Interkulturellen Lernen im ländlichen Raum: Erzieher/innen-Fortbildungen zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Ohne Angaben zur Publikationsort, S. 25, <https://raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Baustein%201.pdf> (letzter Zugriff: 17.10.2018).

Aufgabenstellung:
Schritt 1: (ca. 10 Minuten) (Einzelarbeit):

Drei bis vier Vielfaltsaspekte spontan auswählen, sich dazu Gedanken machen und die Spalten ausfüllen

Schritt 2: (ca. 10 Minuten) (zu zweit bzw. in Kleingruppen):

Gedankenaustausch zu ausgewählten Vielfaltsaspekten

Schritt 3: (10 Minuten) (Austausch im Plenum)

5.2.3.3 Eine geteilte Klasse

Zeit: insgesamt ca. 60 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Film „Eine geteilte Klasse“⁸³
- Transkript mit deutscher Übersetzung „Eine geteilte Klasse“ (H29, Abschnitt 5.2.3.5 Transkript: Eine geteilte Klasse, siehe unten nach dem Debriefing)
- Flipchart und Eddings für die Teilnehmer*innen

Hintergrund

Dieser Film wurde im August 1984 gedreht. In einer High School treffen sich 50 ehemalige Schüler*innen. Elf von ihnen, manche mit ihren Ehepartner*innen und Kindern, kommen dabei zu einem besonderen Treffen mit ihrer früheren Lehrerin Jane Elliot zusammen. Jane Elliot hat das Experiment mit ihren Schüler*innen 1968 durchgeführt, nach dem Tod von Martin Luther King, als es viel rassistisches Gedankengut gab. In der Kleinstadt Reisville in Iowa hatten die Drittklässler*innen Martin Luther King als Held des Monats behandelt und konnten nicht verstehen, warum ihn irgendjemand umbringen wollte. Am Tag der nationalen Brüderlichkeit erteilte ihre Lehrerin, Jane Elliott, den Drittklässler*innen eine Lektion fürs Leben. Was geschah und wie sie gewirkt hat, zeigt dieser Film eindrucksvoll. Dieser Film wird inzwischen weltweit bei vielen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen für die Unterricht in Anti-Diskriminierung und für die Veranschaulichung der destruktiven Auswirkungen von Stereotypen verwendet.

Besonderer didaktischer Hinweis:

Da es sich bei diesem Video um ein Experiment aus den 1960er Jahren handelt, sind abwertende Begriffe wie „Neger“ und „Indianer“ zu hören. Eine Kontextualisierung des Videos ist daher sehr wichtig. Zudem ist es wichtig zu erwähnen, dass Anti-Bias-Bildung Experimente dieser Art ebenso wenig durchführt wie „Blue-Eyed-/Brown-Eyed-Trainings“⁸⁴. Die Vorführung des Videos ist nicht zur Verfestigung und Verstärkung der Stereotypen gedacht, sondern um ihre Wirkungsweise zu verstehen und für den eventuellen Abbau von Vorurteilen und diskriminierende Ideologien gedacht. Diese Übung ist m.E., wenn sie gut geplant und genau angeleitet wird, auch geeignet für Schüler*innen ab der 7. Klasse. Das Experiment wurde mit Kindern durchgeführt, daher werden sich die zuschauenden Kinder mit dem Film und seinen Ergebnissen identifizieren.

Ziele

- Die Veranschaulichung von Diskriminierung und Stereotypisierung durch den Gebrauch und Missbrauch von Macht.
- Die Auswirkungen von Diskriminierung und die Sinnlosigkeit von Spaltung verstehen.

Schritte/Ablauf/Anweisungen
Schritt 1: (ca. 5 Minuten)

Die*der Facilitator*in erklärt den Teilnehmer*innen, dass sie für diese Übung einen Filmausschnitt sehen werden. Sie/er gibt eine kurze Einführung zur Geschichte des Films und stellt sie in den Kontext von gegenwärtigen diskriminierenden gesellschaftlichen Verhältnissen sowohl in Deutschland als auch in anderen Teilen der Welt.

83 Link zum Filmclip – mit englischen Untertiteln: www.youtube.com/watch?v=1mcCLm_LwpE (letzter Zugriff: 02.04.2019). Eine weitere Quelle, insbesondere für die Erwachsenenbildung, ist Verhaag, B. (1996): Blue Eyed. DVD. München.

84 „Blue-Eyed, Brown Eyed Trainings“ ist ein Konzept, das sich auf die Arbeit von Jane Elliot, spezifisch basierend auf ihrem Experiment mit ihren Schüler*innen, in den 60er Jahren stützt und z.T. auch in Deutschland angeboten wird. Siehe www.diversity-works.de/workshops/blue_eyed_workshop/blue_eyed_das_konzept/ (letzter Zugriff: 07.01.2018).

Anweisung für die Teilnehmer*innen:

Bitte während der Vorführung die folgenden Aspekte beobachten und merken:

- Was macht die Lehrerin Jane Elliot? Welche Machtmittel benutzt sie?
- Was für einen Effekt/Auswirkung hat das auf die Kinder?

Schritt 2: (ca. 20 Minuten)

Das Video wird abgespielt.

Nach der Vorführung werden die ersten Eindrücke der Teilnehmer*innen abgefragt.

Mögliche Antworten (eine Auswahl von bisherigen Fortbildungen)

- Ich finde den Film hart.
- Die Lehrerin hat die Kinder verletzt.
- Wie ist die Lehrerin rangegangen?
- Was ist mit den Gefühlen der Kinder, die als Versuchskaninchen benutzt wurden?
- Die Lehrerin ist eine autoritäre Person. Sie stuft die Kinder ein. Es handelte sich um ein Autoritätsexperiment mit kleinen Kindern und keines gegen Diskriminierung.
- Sie hat die Gefühle der Kinder angesprochen

Schritt 3: (Kleingruppenarbeit) (ca. 20 Minuten)

Die Kleingruppen arbeiten an den folgenden Fragen und halten die Ergebnisse auf Flipchart fest:

- Was macht Jane Elliott mit den Kindern?
- Welche Wirkung hat es auf das Verhalten der Kinder?

Schritt 4: (ca. 10 Minuten) Präsentation der Gruppenergebnisse im Plenum**Was hat Jane Elliot gemacht?**

Mögliche Rückmeldungen (eine Auswahl von bisherigen Fortbildungen):

- Sucht Fehler und begründet sie mit der Augenfarbe
- Sie hat die Kinder mit ihren Gefühlen allein gelassen
- Sie hat die Kinder durch die Bildung von Kategorien erniedrigt
- Körpersprache: sie hat keinen Widerspruch zugelassen (Diktatorenrolle)
- Suggestivfragen mit Drohungen
- Manipulation und Willkür
- Äußerliche Kennzeichen weiterhin sichtbar
- Ebenen wechseln zwischen kumpelhaft, bedrohlich, Nähe und Distanz
- Mobilisiert Massen gegen Einzelne, blamiert Einzelne
- Nutzt Vertrauen der Kinder und Vorbildfunktion

Welche Wirkung hat das Vorgehen auf das Verhalten der Kinder?

- Es gab eine schnelle Akzeptanz
- Kinder brachten weniger Leistung
- Kinder sind „abgesackt“
- Kinder grenzten sich gegenseitig aus
- Gewalt wurde mit der Augenfarbe begründet
- Kategorisieren hat Kindern Diskriminierung erlaubt
- Das System wurde nicht in Frage gestellt
- Sie, als Blauäugige, wird nicht in Frage gestellt
- Kinder fühlten sich gefangen und anschließend befreit
- Kinder reagierten versteckt, verzweifelt, geduckt, hoffnungslos
- Es gab keinen Widerstand
- Kinder zeigten Protest in der Körperhaltung
- Sie haben ganz schnell vergessen, dass es sich um ein Experiment handelte
- Mitläufertum
- Die Diskriminierten haben sich nicht solidarisiert

An dieser Stelle zieht die*der Facilitator*in ein Zwischenfazit mit folgenden oder ähnlichen Debriefing-Fragen:

- Benutzen und verwenden wir Jane Elliots Methoden in unserer Arbeit?
- Zunächst ist es wichtig, bei dem Film zu beobachten, wie Ideologien sowie deren Übertragung funktionieren „Ist Diskriminierung als Verhaltensmuster erlernt oder ist es eine Veranlagung?“ wird zur Diskussion gestellt (z. B. in der Schulklasse das Verhalten gegen Brillenträger)
- Es ist wichtig zu wissen, woher ein solches Verhalten kommt, damit man es auch verändert
- Das Verhalten wurde sehr persönlich gesehen oder die institutionelle Seite ausgeblendet. Wenn der institutionelle Rahmen hinzukommt, wird häufig diskutiert, ob das Vorgehen auch funktioniert hätte, wenn es eine Person von außen es getan hätte. Ein größerer Einfluss einer vertrauten Person ist sehr wahrscheinlich.

Schritt 5: (ca. 20 Minuten) (Kleingruppenarbeit)

Die Teilnehmer*innen suchen nach Beispielen zu systemischer Unterdrückung aus ihren Arbeitsbereichen und/oder der Gesellschaft, z.B. bezüglich der Stellung der Migrant*innen und Geflüchteten in der deutschen Gesellschaft.

Schritt 6: (ca. 10 Minuten) (Präsentation der Ergebnisse im Plenum)

Mögliche Antworten (Eine Auswahl aus bisherigen Fortbildungen)

1. System Schule
 - Diskriminierung von Frauen, Diskriminierung von geflüchteten Kindern
2. Personalstruktur (Männer = weiße deutsche)
 - Schule (Schulbücher, Lehrpläne, Schulgesetz)
 - „Asylheime“
 - Wahlrecht
 - Arbeit (Genehmigung, Jobvergabe)
 - Wohnungsvergabe
 - Gehälter (Ost/West, Frau/Mann)
3. Manipulation (mit der Angst, Unsicherheit, Informationspolitik, Gut/Böse-Schema, Legitimation: Kontrolle/Überwachung)
 - Profitinteresse (Kriegsführung legitimieren)
 - Machtkontrolle (politisch)
 - Legitimation der Abschaffung der sozialen Unterstützung
 - Bescheinigung politischer Entscheidungen
4. Ankerzentren/Sammelunterkünfte für Geflüchtete

Schritt 7: (ca. 10 Minuten) (Debriefing im Plenum)

Aufbauend auf den Ergebnissen der Kleingruppenarbeit schließt die*der Facilitator*in die Übung mit folgendem oder ähnlichem Kommentar: Dieser Film ist ein perfektes Medium, um die Auswirkungen von Rassismus (und anderen Formen von Diskriminierung) zu sehen und zu begreifen. Er zeigt mit einem Mikrokosmos auf, wie die US-amerikanische Gesellschaft zum Zeitpunkt von akutem Rassismus in den 1960er Jahren funktioniert hat. Aber wie wir nun sehen, hat sich die Lage nicht gänzlich verändert – sowohl in den USA als auch in Deutschland: Der Aufstieg rechtsgerichteter politischer Gruppierungen und die anhaltende Gewalt gegen Migrant*innen und Geflüchtete stellen dies unter Beweis.

Dieser Film hilft daher, deutliche Parallelen zu unserer eigenen Situation in tiefer und sinnvoller Weise zu erkennen. Der Film gibt uns auch die Möglichkeit, die erfahrungsorientierte und holistische Definition von Diskriminierung am Beispiel von Rassismus zu vervollständigen. Das tun wir in einem weiteren Schritt.

5.2.3.4 De-Tour: Vervollständigung der Definition von Diskriminierung – Teil 4 – Ideologie

Schritt 1: (ca. 15 Minuten)

Die*der Facilitator*in nimmt Bezug auf die Ergebnisse der Aufarbeitung des Videos und vervollständigt die Definition bzw. das Modell von Diskriminierung und geht dabei folgendermaßen vor:

- Zuerst wird auf die bisher ausgearbeitete Definition von Diskriminierung auf dem Flipchart aufmerksam gemacht mit den Bausteinen Haltung und Macht samt den Arten und Auswirkungen von Diskriminierung.
- Nun wird der Fokus auf die Ergebnisse der Frage „Was hat Jane Elliot gemacht?“ gelenkt. Die*der Facili-

tator*in macht auf einige wichtige Aspekte aufmerksam: Um zu erreichen, was Jane Elliot wollte, hat sie ihre Macht als Lehrerin gegenüber den Lernenden ausgenutzt. Sie führte am Tag eins die Idee ein, dass blauäugige Kinder besser seien (*superior*) als braunäugige Kinder. Um diese Idee zu verstärken, benutzte sie Beispiele, mit denen sich die Kinder identifizieren konnten. Am Nachmittag entwickelten die Kinder dann die Selbstbehauptung (*self-belief*), dass blaue Augen besser seien als braune Augen. Diese Idee und die Selbstbehauptung wurden für die blauäugigen Kinder zur Norm. Sie diente als eine ideologische Basis, von der aus sie ihre Diskriminierung gegen braunäugige Kinder begründen und legitimieren konnten. Die Ideologie von blauäugiger Überlegenheit am Tag eins und den umgekehrten Verhältnissen am Tag zwei legitimierte die Diskriminierung, die die Kinder gegenseitig verübten. Jane Elliot hat innerhalb kurzer Zeit eine Ideologie/ein System der Überlegenheit und Unterlegenheit in ihren Unterricht eingeführt und dessen Effekt aufzeigen können.

Schritt 2: Debriefing zur Ideologie der Überlegenheit und Unterlegenheit (genügend Zeit)

Die*der Facilitator*in schreibt „IDEOLOGIE“ unter den Begriff Diskriminierung auf das Flipchart mit dem fortlaufenden Aufbau der Definition von Diskriminierung. Frage an die Teilnehmer*innen: „Welche Ideologie führt zu Sexismus?“ Es ist wichtig, dass die Teilnehmer*innen diese Antwort selbst finden. Bei Schwierigkeiten, die Antwort zu finden, kann die*der Facilitator*in dabei Unterstützung leisten, aber keine Antwort liefern.

Die*der Facilitator*in gibt den Teilnehmer*innen zu verstehen, dass es hier nicht um eine bloße Beschuldigung geht, sondern um ein ganzes System. Jane Elliot beschreibt ihr Klassenzimmer als einen „Mikrokosmos“ der Gesellschaft. Das bedeutet, dass sie ein komplettes System im Klassenzimmer eingeführt hat, im Rahmen dessen die Kinder agieren konnten. Es legitimierte die Handlungen der Kinder und rechtfertigte die sich daraus ergebende Diskriminierung. Die Ideologie von männlicher Überlegenheit muss als ein ganzes System verstanden werden, das Diskriminierung gegen Frauen legitimiert und dadurch die ungerechten Praktiken und Handlungen gegen Frauen rechtfertigt.

Wie wir durch Jane Elliots Experiment erleben konnten, führte die Einführung der Ideologie der weißen Überlegenheit über Schwarze zu „Rassismus“. Das ist in der Geschichte und Gegenwart der USA, Deutschlands und anderswo auch zu beobachten.

Nun stellt sich die Frage: Wenn die Ideologie von männlicher Überlegenheit zu Sexismus führt, was führt zu Rassismus, welche Ideologie? Hier ist es wiederum wichtig, dass die Teilnehmer*innen selbst die Antwort finden.

Feststellung: So wie Sexismus systemisch ist, ist auch Rassismus systemisch!

Die*der Facilitator*in ergänzt die Definition von Diskriminierung um den Aspekt der Ideologie und fertigt das „Holistische Modell von Diskriminierung“ an. Folgende historische Tatsachen sind hilfreich, um das holistische Modell der Diskriminierung zu vervollständigen. Sie sorgen für ein tieferes Verständnis der Art und Weise, wie die Geschichte zur Ideologie der weißen Überlegenheit (Rassismus) und männlichen Überlegenheit (Sexismus) beigetragen hat:

Die*der Facilitator*in zeichnet die folgenden Aufzählungspunkte zu „Ideologie“ auf das Flipchart, um die verschiedenen Aspekte zu verdeutlichen, die historisch zu den Ideologien der Überlegenheit geführt haben:

- Historisch: Herunterspielen des Beitrags von Migrant*innen und Hervorheben der „Leistungen“ von weißen Menschen.
- Kulturell: Es ist die „weiße Art“, Dinge zu tun, die kulturelle, soziale und politische Normen durchgesetzt hat. Sie führt die Ideologien bzw. Vergleiche der Überlegenheit und Unterlegenheit ein.
- Gesetzlich/Systemisch: Auch durch Gesetze oder Regelungen wurde Diskriminierung wie Rassismus und Sexismus verwurzelt und weitergeführt. z.B. durch das gegliederte Schulsystem; Ankerzentren, Sammelunterkünfte, das Apartheidsystem etc.
- Bildung: Erschwerter Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für Migrant*innenkinder und Geflüchtete
- Medien: Immer noch werden Medien mehrheitlich für „Weiße“ gemacht und mit „weißen“ Themen gefüllt. Sie werden von weißen Protagonisten dominiert, es gibt kaum POC-Darsteller*innen.
- Sprache: Sprache wurde und wird verwendet, um weiße Überlegenheit zu bekräftigen (reinforce). Assoziationen: Schwarzfahrer, schwarzes Schaf, schwarzer Peter, Schwarzmarkt, Schwarze Magie. Schwarz wird mit Dunkelheit, Bösem und Unheimlichem verbunden.

An dieser Stelle wird die Definition von Diskriminierung nach einer Einführung in den Baustein „Ideologie“ vervollständigt, um in einen weiteren Schritt das Modell von Rassismus, Sexismus und andere „Ismen“ anschaulich zu machen.

Haltung (auf individueller und struktureller Ebene)

=

Annahmen

Vorurteile

Stereotypen

Erfahrungen

Gefühle

+

Macht zu Handeln

=

Diskriminierung
Formen der Diskriminierung

- Direkte Diskriminierung: gewalttätige/subtile Diskriminierung
- Nicht Handeln = Diskriminierung zulassen
- Indirekte Diskriminierung
- Viktimisierung

Wirkungsweisen von Diskriminierung
Verweigerung des Zugangs zu:

- Dienstleistungen
- Ressourcen
- Rechten
- Kommunikation
- Selbstwert

+

Ideologie

der Überlegenheit weißer über schwarze Menschen

=

Rassismus
Reproduktionsmechanismen des Rassismus

- Machtbeziehungen entstehen über einen sehr langen Zeitraum
- Sie gehen mit der systemischen ökonomischen Ausbeutung einher
- Sie sind die Folge ungebrochener Herrschaft von Weißen über Schwarze
- Sie werden von beiden Seiten verinnerlicht
- Sie helfen den Diskriminierenden sich gut zu fühlen
- Sie werden von Einzelnen in der Gesellschaft konstant verstärkt und reproduziert

An dieser Stelle werden folgende Handouts unter den Teilnehmer*innen verteilt:

- Holistisches Modell von Diskriminierung (siehe Kapitel 2, Handout Nr. 1, Abschnitt 2.5)
- Holistisches Modell von Diskriminierung am Beispiel von Rassismus (siehe Kapitel 2, Handout Nr. 2, Abschnitt 2.5.1).
- Holistisches Modell von Diskriminierung am Beispiel von Sexismus (siehe Kapitel 2, Handout Nr. 3 Abschnitt 2.5.2)

Didaktischer Hinweis:

- Nach dieser intensiven, zentralen und strategischen Übung, die zur Vervollständigung des Modell von Diskriminierung (Haltung – Macht – Ideologie) führt, ist eine längere Pause empfehlenswert. Ggfs. kann die Übung so platziert werden, dass damit der inhaltliche Teil des Tages ausklingt.

Handout 29**5.2.3.5 Transkript: Eine geteilte Klasse⁸⁵****Einleitung**

Eine dramatische Lektion in Diskriminierung. Heute Abend sehen Sie in *Frontline* eine Sendung, die man eine Fernsehstunde mit lebensverändernder Wirkung nehmen könnte. Unsere Geschichte beginnt 1968 am Tag nach der Ermordung von Martin Luther King Jr. wurde. In einer Kleinstadt in Iowa hatte eine 3. Klasse Martin Luther King als Held des Monats behandelt und konnte nicht verstehen, warum ihn irgendjemand umbringen wollte. Am Tag der nationalen Brüderlichkeit erteilte ihre Lehrerin den Drittklässler*innen eine Lektion fürs Leben. Was geschah und wie sie gewirkt hat, ist heute Abend unsere Geschichte.

Die Sendung heißt *Eine geteilte Klasse*. Sie wurde zunächst 1970 von William Peters produziert und geleitet. Letztes Jahr nahm er an einem Klassentreffen der ehemaligen Drittklässler*innen teil. Unser *Frontline*-Reporter ist Charly Kob.

August 1984. In einer High School treffen sich 50 ehemalige Schüler*innen. Elf von ihnen, manche mit ihren Ehepartnerinnen und Kindern, kommen dabei zu einem besonderen Treffen mit ihrer früheren Lehrerin Jane Elliot.

Sie begrüßen sich.

Wie lange ist es her?

14 Jahre! Ich bin so froh, euch zu sehen! Wie geht's? ...Und das ist dein Mann?! Hallo...

Vor 14 Jahren, als sie Drittklässler*innen waren, dokumentierte ABC Films ihre zweitägige *Übung Im Auge des Hurrikans*. Jetzt wollen sie auf ihren Wunsch den Film noch einmal anschauen und die Erfahrung dieser einzigartigen Lektion in Diskriminierung noch einmal erleben.

DIENSTAG MORGEN

Singen... „Gott schütze Amerika, mein Zuhause, süßes Zuhause...“ Dies ist eine besondere Woche. Weiß jemand was für eine? Die „Woche der nationalen Brüderlichkeit“, kurz gesagt, behandle jeden, wie du behandelt werden willst, behandle jeden wie deinen Bruder. Gibt es irgendjemanden in den USA, den wir nicht wie unserem Bruder behandeln?“

„Ja. Schwarze, Indigene“.

„Und wenn wir, wenn Leute jemanden sehen, der schwarz ist, der rot ist oder gelb, was denken Sie? „Kuck dir das an! Sie sind dumm. Schau Dir die blöden Leute an!“. „Was noch?“ „Neger...!“ „Wie werden schwarze Menschen in den Städten der USA behandelt? Wie werden Indigene behandelt? Oder Menschen mit anderer Hautfarbe als wir? Sie können nicht spielen. Sie kriegen nichts auf dieser Welt. Warum ist das so? Weil sie eine andere Hautfarbe haben. Glaubt ihr, ihr könnt euch vorstellen, wie es ist, nach der Hautfarbe beurteilt zu werden? Denkt ihr, ihr könntet das? Nein, ich denke, ihr könnt es euch nicht vorstellen, ohne dass ihr es einmal erlebt habt! Es könnte interessant sein, Leute heute mal nach ihrer Augenfarbe zu beurteilen. Möchtet ihr das ausprobieren? „Jaaaa!“ „Hört sich spaßig an oder? Weil ich die Lehrerin bin und ich blaue Augen habe, denke ich, die Blauäugigen sollen am ersten Tag höher stehen. Ich will sagen, dass die blauäugigen Menschen klüger sind als braunäugige Menschen“. „Mein Papa ist nicht so.“ „Ist dein Vater braunäugig?“ „Ja!“ „Neulich als du in die Schule kamst, hast du gesagt, dein Vater hätte dich getreten“. „Ja, das stimmt!“

⁸⁵ Transkription durch den Autor. Dieses Transkript umfasst etwa Minute 2 bis Minute 18 des Films. Die Gesamtlänge des Films beträgt ca. 53 Minuten).

„Denkst du ein blauäugiger Vater würde sein Kind treten? Mein Vater ist blauäugig, er hat mich nie getreten! Brinks Vater ist blauäugig. Er hat ihn nie getreten! Das ist eine Tatsache: Blauäugige sind besser als Braunäugige!“

„Bist du braunäugig oder blauäugig?“ „Blau!“

„Warum schüttelst du deinen Kopf?“ „Ich weiß nicht.“ „Bist du sicher, dass du Recht hast? Warum bist du so sicher, dass du Recht hast?“ „Ich weiß nicht.“

„Die blauäugigen kriegen fünf Minuten mehr Pause, während die Braunäugigen hierbleiben müssen. Die Braunäugigen sollen nicht die Trinkgläser benutzen, sie benutzen die Pappbecher. Die Braunäugigen sollen nicht mit den Blauäugigen auf dem Spielplatz spielen, weil sie nicht so gute Menschen sind wie die Blauäugigen. Die Braunäugigen werden heute Kragen tragen, damit wir von der Ferne schon wissen, wer braune Auge hat.“...

„Auf Seite 127. Alle fertig? Alle fertig außer Lawry. Bist du fertig Lawry? Braunäugig. Sie ist braunäugig. Ihr merkt langsam, dass wir ziemlich viel Zeit damit verbringen, auf Braunäugige zu warten?“

„Die Stock ist weg. Ich sehe ihn nicht auf dem Tisch. Du hast ihn da hingelegt, damit du ihn zur Hand hast. Du denkst, wir sollten ihn benutzen, wenn die Braunäugigen aus der Reihe tanzen?“

„Wer geht zuerst zu essen? Die Blauäugigen. Keine Braunäugigen holen sich einen Nachschlag. Die Blauäugigen bekommen ein zweites Mal, die Braunäugigen nicht. Warum? Weißt du das nicht? Sie sind nicht klug. Ist das der einzige Grund? Sie nehmen vielleicht zu viel. Aaah.“

DIENSTAG NACHMITTAG

„Als wir in der Pause unten waren, geschahen nur schlechte Sachen mit uns. So wie wir behandelt wurden, hatten wir das Gefühl, gar nichts mehr versuchen zu wollen. Ms Elliott wollte uns unsere besten Freund*innen wegnehmen“.

„Was ist in der Pause passiert? Haben sich zwei von euch Jungs geschlagen?“

„Ja. Nelson und John“. „Was ist passiert John?“ „Nelson hat mich beschimpft und ich habe ihm in den Bauch getreten“. „Was hat er zu dir gesagt?“ „Braunaugel!“ „Hast du ihn so genannt?“ „Sie haben das alle gemacht! Sie haben uns Braunaugen genannt. Komm her Braunaugel!“

„Warum ist es nicht okay, Braunaugel genannt zu werden?“ „Es heißt, die sind alle dumme und böse Menschen.“ „Das ist dasselbe, als wenn Schwarze Neger genannt werden. Hast du John deshalb geschlagen? Hat es geholfen? Hat er dann aufgehört? Hast Du Dich danach besser gefühlt? *(wiederholend: Hast du John deshalb geschlagen? Hat es geholfen? Hat er dann aufgehört? Hast Du Dich danach besser gefühlt?)* Hast Du Dich besser gefühlt, als du ihn Braunaugel genannt hast? Weil er braune Augen hat. Ist das der einzige Grund? Er hatte doch gestern auch schon braune Augen, da hast du ihn nicht so genannt“.

„Na weil du uns diese blauen Dinger vor den Hals gemacht hast. Sie necken sie.“ „Ist das necken? Macht ihr das, um Spaß zu haben oder nur, um gemein zu sein?“

„Ich weiß nicht, frag mich nicht...“

„Ich sah zu, wie tolle kooperative, wunderbare, nachdenkliche Kinder sich innerhalb von 15 Minuten in ekelhafte, süchtige, diskriminierende Drittklässler*innen verwandeln“.

„Gestern habe ich euch gesagt, dass Braunäugige nicht so gut sind wie Blauäugige. Das war nicht wahr. Ich habe euch gestern angelogen. Die Wahrheit ist, dass Braunäugige besser sind als Blauäugige. Wo ist deine Brille?“ „Ich habe Sie vergessen. Du hast Sie vergessen? Welche Farbe haben deine Augen? Susan Guinder hat braune Augen, sie hat ihre Brille nicht vergessen. Russel Ring hat blaue Augen und was ist mit seiner Brille passiert? Er hat sie vergessen“ *(Wiederholend: Russel Ring hat blaue Augen und was ist mit seiner Brille passiert? Er hat sie vergessen)*.

„Gestern haben wir gehört, wie Greg sagte: ‚Mann, ich schlage meine Schwester gerne so doll ich kann, das ist lustig.‘ Was sagt euch das über Blauäugige? Sie sind ungezogen. Sie sind frech, streiten viel“.

„Die Braunäugigen dürfen ihre Kragen ausziehen und jeder von euch darf ihn einem Blauäugigen umhängen“.

„Die Braunäugigen bekommen fünf Minuten extra Pause. Die Blauäugigen dürfen nicht mit den Braunäugigen spielen. Braunäugigen sind besser als Blauäugige, sie sind klüger und wenn ihr es nicht glaubt, dann schaut euch Brian an. Wissen Blauäugige, wie man auf einen Stuhl sitzt? Sehr traurig. Sehr, sehr traurig“.

Kommt vor, schreibt es auf. Ja, das ist jetzt besser! Locker, schön locker. Schreib auf, *wir sind...* Das ist schon geschrieben. Braunäugige! Sie lernen schnell. Nicht wahr? Nicht wahr? Sehr gut!"

„Greg, was hast du mit diesem Becher gemacht? Gehst du bitte zurück und schreibst deinen Namen drauf und stellst ihn auf deinen Tisch. Blauäugige sind verschwenderisch! Haben wir Spaß heute?" „Ja!" „Wir spielen Power Pack".

„Am Vortag hatten die Braunäugigen verloren. Sie brauchten fünfeinhalb Minuten, um den ganzen Übung zu lösen. Am zweiten Tag brauchten sie zweieinhalb Minuten. Geändert hatte sich nur, dass sie jetzt die überlegenen Menschen waren".

„Ihr wart schneller als jemals jemand, mit dem ich Power Pack gespielt habe. Warum habt ihr das gestern nicht geschafft?" „Wir hatten diese Kragen um. Wir haben nur über diese Kragen nachgedacht". „Und mit dem Kragen um den Hals konntet ihr nicht so gut denken?"

„Vier Minuten und Achtzehn Sekunden. Wie lange habt ihr gestern gebraucht? Drei Minuten! Wie lange habt ihr heute gebraucht? Vier Minuten Achtzehn Sekunden. Was ist passiert?"

„Wir waren schlecht." „Warum? Woran denkt ihr?"

„Ich hasse den Tag heute!" „Ich auch." „Weil ich blaue Augen habe." „Ich auch." „Ich finde, das ist kein Spaß, das ist nicht lustig, nicht angenehm. Das ist eine ekelige, doofe Welt, die *Diskriminierung* heißt. Wir behandeln Leute auf eine bestimmte Weise, weil sie anders sind als wir selbst. Ist das fair?" „Nein." „Daran ist nichts fair. Wir haben nicht gesagt, dass es ein fairer Tag werden würde, oder? Nein. Und es ist keiner. Es ist ein Horror-Tag."

MITTWOCH MORGEN

„Fertig. Was haben diejenigen, die jetzt blaue Kragen tragen, heute herausgefunden? Dasselbe wie die anderen gestern? Wie haben sie sich gefühlt?" „Niedergeschlagen. Wie ein Hund an der Leine. Wie im Gefängnis an einer Kette. Als hätte man die Tür zu geschlossen und den Schlüssel weggeworfen".

„Sollte die Augenfarbe von jemand etwas damit zu tun haben, wie man sie behandelt? „Nein!" „Okay, sollte es die Hautfarbe?" „Nein!" „Solltet ihr Menschen nach ihrer Hautfarbe beurteilen? „Nein!". „Ihr werdet das heute wiederholen und diese Woche und voraussichtlich die ganze Zeit, die ihr hier verbringt. Ihr werdet sagen: „Nein, Miss Elliot." „Nein!"

„Wenn ich diese Frage stelle! Wenn ihr einen Schwarzen oder einen Indigenen oder jemand anderes auf der Straße sehen werdet, werdet ihr kichern, „Nein!". „Macht es irgendeinen Unterschied, ob ihre Hautfarbe schwarz oder weiß ist?" „Nein!". „Oder gelb oder rot? Entscheidet das darüber, ob Menschen gut sind oder nicht? Macht das Menschen gut oder schlecht? Lasst uns diese Kragen ausziehen. Was wollt ihr damit machen?" „Sie wegwerfen". „Macht das".

„Jetzt wissen wir ein klein wenig mehr als am Anfang dieser Woche? Ja!" „Wisst ihr ein bisschen mehr als ihr wolltet? Keine einfache Art, das zu lernen".

„Okay, lasst uns jetzt alle hier zusammensitzen, Blau- und braunäugige. Macht es irgendeinen Unterschied, welche Farbe man hat?" „Nein!". „Okay sind wir zurück. Fühlt ihr euch besser?" „Ja!" „Und macht die Augenfarbe einen Unterschied, wer ihr seid?" „Nein, Miss Elliot!" „Fühlt ihr euch wieder zu Hause, Mädchen".

Kapitel 6: Trainingsphase Anti-Bias-Bildung: Vertiefende Übungen zu Anti-Bias — Eine Auswahl⁸⁶

Die Übungen in diesem Abschnitt sind grundsätzlich nur einzusetzen, wenn die Teilnehmenden alle drei Bausteine – Haltung, Macht, Ideologie – absolviert haben. Ohne vertieftes Verständnis von Diskriminierung in all ihren Facetten und ohne die Auseinandersetzung mit ihren Wirkungsweisen macht die Durchführung dieser Übung weniger Sinn.

6.1 Sich dem Rassismus widersetzen

Zeit: insgesamt ca. 45 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Handout Holistisches Modell von Diskriminierung am Beispiel von Rassismus
- Handout „Sich Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung widersetzen“ (siehe unten nach dem Debriefing)
- Flipchart-Papier
- Metaplankarten
- Pinnwand

Hintergrund/Ziele:

- Das Begreifen der Gefahr, eine negative Ideologie (wie Rassismus und Sexismus) durch eine andere zu ersetzen.
- Identifizieren von Aufgaben und Pflichten jedes Teilnehmenden, Rassismus und andere Formen von Diskriminierung von Anfang an zu eliminieren.

Ablauf/Schritte/Anweisungen

Schritt 1: (ca. 5 Minuten)

Die*der Facilitator*in erläutert noch einmal kurz anhand eines Flipchart oder einer Powerpoint-Folie das Modell von Diskriminierung am Beispiel von Rassismus.

Schritt 2: (ca. 10 Minuten) (Paararbeit)

Die Teilnehmer*innen tauschen sich über die folgende Frage aus: Ausgehend vom Modell von Diskriminierung am Beispiel von Rassismus: Gegen welche Elemente werde ich mich künftig am stärksten einsetzen: Haltung, Macht, Ideologien oder ...?

Die Ergebnisse werden auf Metaplankarten stichwortartig festgehalten.

Schritt 3: (ca. 10 Minuten)

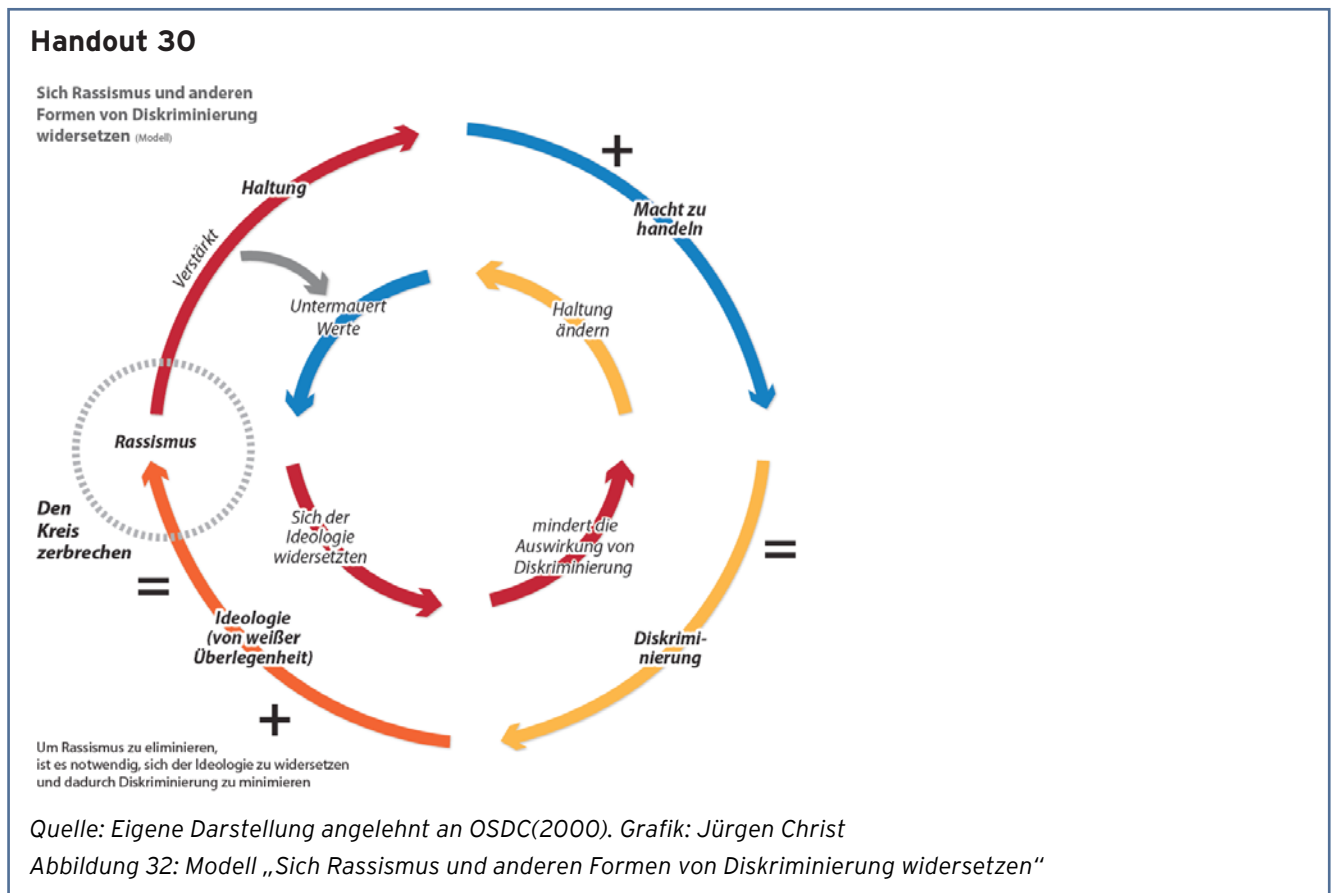
Vorstellung der Ergebnisse im Plenum

Schritt 4: Debriefing (genügend Zeit)

Die*der Facilitator*in regt einen Austausch darüber an, wie man sich Rassismus widersetzen kann, und fokussiert dabei auf die Bedeutung der Arbeit auf allen Ebenen der Funktionsweise von Rassismus bzw. auf die drei Bausteine: Haltung – Macht – Ideologie. Am wichtigsten und unverzichtbar ist dabei die Arbeit bzw. Durchbrechung und Eliminierung von „Ideologien“ der Überlegenheit und Unterlegenheit.

⁸⁶ In diesem Abschnitt werden nur eine Auswahl der vertiefenden Übungen zu Anti-Bias-Bildung aufgelistet. Eine komplette Auflistung der mir vorliegenden bzw. über die Jahren entwickelten Übungen bzw. Methoden würden den Rahmen dieser Publikation sprengen. Ausgebildeten Anti-Bias-Facilitator*innen steht es frei, wie sie mit der erworbenen „Philosophie“ von Anti-Bias-Bildung selbst kreativ werden. Sie können weitere Übungen und Methoden entwickeln und dabei auch von Entwicklungen und Übungen verwandter Anti-Diskriminierungsansätze lernen. Bisher haben sich m.E. und nach Ansicht meiner Ko-Facilitator*innen folgende Ansätze als verwandt und hilfreich erwiesen: Social-Justice-Trainings (<http://sji.org/>) (letzter Zugriff: 21.12.2018) und Eine Welt der Vielfalt (<https://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-training-der-ansatz-von-eine-welt-der-vielfalt>) (letzter Zugriff: 21.12.2018).

Modell „Sich Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung widersetzen“)



6.2 Modell zur Entwicklung und Auswertung von antirassistischen und anti-sexistischen Maßnahmen/Praktiken

Zeit: insgesamt ca. 45 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Ergebnisse aus der Übung: „Eine geteilte Klasse“

Handout: Modell „Sich Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung widersetzen“ (Quelle: Eigene Darstellung angelehnt an OSDC (2000), Grafik: Jürgen Christ)

- Abbildung 32/H30)
- Flipchart-Papier

Hintergrund/Ziele:

Diese Übung zielt ab auf die Unterstützung der Teilnehmenden bei der Entwicklung von Plänen und Handlungen gegen Rassismus, Sexismus und andere Formen von Diskriminierung in ihrem Einflussbereich (beruflich, privat und gesellschaftlich).

Ablauf/Schritte/Anweisungen:

Schritte 1: (ca. 10 Minuten) (Plenum)

Die*der Facilitator*in nimmt Bezug auf die Übung und die Ergebnisse von „Eine geteilte Klasse“ und stellt **folgende Szenarien** bzw. Fragen zur Analyse bzw. Austausch vor:

- Wenn Jane Elliott die Regeln zur Überlegenheit der Braunäugigen am zweiten Tag nicht verändert hätte und stattdessen die Kinder ein Jahr lang darauf konditioniert hätte, dass braunäugige Kinder besser seien als blauäugige Kinder: Was wären die Auswirkungen gewesen?
- Stellen Sie sich folgendes Szenario vor: Aufgrund ihres Experiments wurde Jane Elliot suspendiert und Sie bekommen stattdessen ihre Stelle.

- Ihre Aufgabe wäre es, die Situation in der Klasse zu ändern und das vor dem Experiment herrschende Klima der Gleichberechtigung und Gleichheit wieder herzustellen.
- Ihre diesbezüglichen Maßnahmen sollen die Ideologie der Überlegenheit der Braunäugigen nicht bekräftigen, sondern sie sollen dem widersprechen. Wie gehen Sie vor?

Schritt 2: (ca. 15 Minuten) (Kleingruppenarbeit)

- Die Teilnehmer*innen sammeln im Gespräch die Auswirkungen der Konditionierung sowohl auf die braunäugigen als auch auf die blauäugigen Kinder. Diese Phase dient zur Entwicklung von korrigierenden Handlungen, die unternommen werden müssen.
- Die Teilnehmer*innen listen NUR die korrektiven Handlungen auf, die implementiert würden.

Schritt 3: Debriefing: (genügend Zeit) (im Plenum)

- Die Teilnehmer*innen präsentieren ihre korrektiven Handlungen
- Diese werden kritisch hinterfragt in der Hinsicht, ob sie der Ideologie der braunäugigen Überlegenheit widersprechen oder diese bekräftigen.
- Die*der Facilitator*in sollte den Teilnehmer*innen an dieser Stelle Hoffnung machen und sie ermuntern, nicht aufzugeben.
- Die*der Facilitator*in sollte eine solidarische Vorgehensweise anregen.
- Die*der Facilitator*in fasst die Ergebnisse zusammen und verteilt das Handout „Sich Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung widersetzen“ an die Teilnehmer*innen bzw. macht die Teilnehmer*innen, falls sie das Modell bereits kennen, nochmals darauf aufmerksam.

6.3 Rassismus begegnen

Zeit: insgesamt ca. 45 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Flipchart; Handout „**Checkliste Herausfordern**“ (Siehe Handout 16, Abschnitt 3.2.4.5 Checkliste Herausfordern (=Infragestellung/Bezweifeln))

Ziele:

- Die Übung unterstützt die Teilnehmer*innen darin, die Barrieren für eine wirksames Entgegenreten gegenüber Rassismus, Sexismus und andere Formen von Diskriminierungen zu erkennen.
- Ansätze entwickeln, um diese Barrieren zu überwinden und dies als einen positiven Weg nach vorne zu betrachten.
- Austausch über Leitlinien für Wege, um Rassismus, Sexismus und andere Formen von Diskriminierungen effektiv herauszufordern.

Ablauf/Anweisungen
Schritt 1: (ca. 10 Minuten) (Paar- oder Kleingruppenarbeit)

- Die Teilnehmer*innen tauschen sich zu zweit oder in Kleingruppen über einen konkreten Fall aus, indem sie eine Diskriminierung (Rassismus, Sexismus oder andere Formen von Diskriminierung) wahrgenommen und dieser effektiv entgegengetreten sind – oder auch nicht entgegengetreten sind.
- Nachdem alle ihre Ereignisse erzählt haben, listen die Teilnehmer*innen (auf dem Flipchart) auf, worin ihre Blockade oder Barriere bestand.

Schritt 2: Debriefing (genügend Zeit) (im Plenum)

- Im Plenum werden die Ergebnisse der Paar-/Kleingruppenarbeit und die gesammelten Blockaden präsentiert.
- Die*der Facilitator*in fasst die Ergebnisse zusammen und geht die Blockaden anhand der folgenden Checkliste „Diskriminierungen entgegenreten“ durch.

6.4 Wer wird diskriminiert?

Zeit: ca. 30 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material: Flipchart

Hintergrund/Ziele:

Die Allgegenwärtigkeit von Diskriminierung sollte nicht als Argument benutzt werden, um zu sagen: „Alle werden gleichermaßen diskriminiert.“ Diese Art zu denken läuft Gefahr, tiefgehende Diskriminierungsstrukturen und Machtverhältnisse mit oberflächlichen Erfahrungen von Benachteiligung gleichzusetzen. Ein Rollstuhlfahrer im Straßenverkehr z.B. erfährt Benachteiligung auf einer ganz anderen und tieferen Ebene als ein Radfahrer oder ein Autofahrer. Oft höre ich in Workshops oder in Gesprächen über Diskriminierung folgendes Beispiel: „Ich war mal in Indien im Urlaub und ich wurde anders behandelt als weiße Person“. Mit dieser Aussage suggeriert der Erzählende den Eindruck: „Schau mal, ich weiß was es heißt, Diskriminierung auf Grund der Hauptfarbe zu erleben.“ Dabei nimmt diese weiße Person die alltägliche und permanente Diskriminierung von POC, die sie aufgrund ihrer (nicht weißen) Hautfarbe erleiden müssen, nicht wahr oder versteht nicht die Tiefe der Diskriminierung, die „schwarze“ Menschen jeden Tag erleben müssen.

Vor diesem Hintergrund ermöglicht es diese Übung, die Ebenen und Tiefen von Diskriminierung zu erkennen. Die Erkenntnisse aus der Übung helfen den Teilnehmer*innen dabei, sich mit anderen, noch „tiefer“ und „permanent“ ausgegrenzten Teilnehmer*innen zu solidarisieren.

Konkret werden folgende Ziele verfolgt:

- Identifizierung von verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft, die Diskriminierung erfahren.
- Zeigen, dass alle Diskriminierung in der einen oder anderen Weise erfahren (aber hier ist anzumerken, dass es unterschiedliche Schwere und Tiefen von Diskriminierungen gibt!)
- Das Bewusstsein zu schaffen, dass die Auswirkungen von Diskriminierung historisch von POC, Frauen und Menschen mit physischen und geistigen Herausforderungen stärker und akuter erlebt werden.
- Um die Auswirkungen von Diskriminierung aufgrund von Rasse, Geschlecht, physischer und geistiger Herausforderung, Klasse und anderen Formen von Diskriminierung zu analysieren und zu erkennen, dass die auf dieser Basis erlebte Diskriminierung unterschiedlich empfangen und erlebt wird.

Ablauf/Anweisungen**Schritt 1:** (ca. 5 Minuten) (Paararbeit)

In Paaren werden Aspekte und Merkmale gesammelt, auf Grund derer die einzelnen Teilnehmer*innen in der Seminargruppe und in der Gesellschaft privilegiert oder diskriminiert werden. Im Plenum werden diese vorgestellt. Damit alle Gruppen zu Wort kommen, soll jede Gruppe zunächst nur ein Ergebnis vorstellen.

Auf einem Flipchart wird festgehalten, wer diskriminiert und wer privilegiert wird.

Schritt 2: (ca. 10 Minuten) (Plenum)

Der*die Facilitator*in führt dann eine Diskussion mit der Gruppe, in der die Unterschiede der Diskriminierungen (Schwere, Mehrfachdiskriminierung etc.) herausgearbeitet und deutlich werden.

Mögliche Antworten (eine Auswahl aus bisherigen Seminaren): Alle, jung, alt, klein, groß, Frauen, Männer, Schwarze, Weiße, Obdachlose, HIV-Positive, Arbeitslose, Muslime, Christen etc.

Schritt 3: (genügend Zeit) (Debriefing im Plenum)

Die*der Facilitator*in eröffnet und führt das Debriefing mit folgenden Fragen ein:

„Was fällt Ihnen ein, wenn Sie die Ergebnisse auf der Liste sehen?“

„Gibt es in der Liste Beispiele für vorübergehende Diskriminierungsmerkmale?“

„Gibt es in der Liste Beispiele für permanente Diskriminierung?“

„Gibt es in der Liste Beispiele für mehrfache Diskriminierungsmerkmale, die eine Person gleichzeitig betreffen können?“

„Gibt es in der Liste Beispiele für aufeinander aufbauende Diskriminierung? Kann ein Diskriminierungsmerkmal zu einem anderen führen?“

Die*der Facilitator*in fasst die Ergebnisse so oder ähnlich zusammen:

- Die Liste impliziert, dass „alle“ Menschen diskriminiert werden
- Einige Kategorien sind vorübergehend (z.B. Kindheit)
- Einige Kategorien sind permanent (z.B. Frau sein, schwarz sein)
- Manche sind unsichtbar, d.h. sie können versteckt werden (z.B. Raucher)
- Manche lassen sich nicht verstecken (z.B. Frau sein, schwarz sein)
- Es gibt manche Kategorien, die einen Menschen zeitweise betreffen können (z.B. Arbeitslosigkeit)
- Es gibt einige Personen, die gleichzeitig von verschiedenen Kategorien betroffen sind

- Die Intensität von Diskriminierung fällt unterschiedlich aus und ist abhängig davon, ob man Diskriminierung aufgrund seiner Handlungen oder aufgrund seiner Persönlichkeit erfährt (z.B. Schwarz, Frau etc.)

In der nachfolgenden Diskussion muss deutlich werden, dass niemand nur unterdrückt wird oder nur unterdrückt. Jede*r kennt beide Erfahrungen. Eigene Erfahrungen von Diskriminierung helfen, die Erfahrungen mit anderen Formen von Diskriminierung anderer Menschen besser nachvollziehen zu können. Allerdings sind Privilegien nicht gleich verteilt und Unterdrückungsformen sehr unterschiedlich. Bestimmte Formen von Unterdrückung haben eine lange Geschichte mit extremen Formen von Gewalt. Die Schwere von Diskriminierung unterscheidet sich auch dadurch, ob Menschen mehrfach diskriminiert werden oder nur eine Form der Diskriminierung erfahren. Auch die Sichtbarkeit von Charakteristika, aufgrund derer man diskriminiert wird, macht einen Unterschied. Wir sollten nicht in die Versuchung geraten, „schwere“ Diskriminierungsformen zu verharmlosen und zu bagatellisieren, denn es gibt manche Menschen, die die Auswirkung von Diskriminierung stärker und akuter erfahren als andere.

6.5 Internalisierte Exklusion

Zeit: Mindestens 90 Minuten (häufiger mehr). Wegen ihrer zeitlichen und emotionalen Intensivität ist die Übung für Workshops, die nur wenige Stunden dauern, nicht geeignet.

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmende)

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Handouts: Verhaltensmuster von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion (siehe unten nach dem Debriefing); Beispiele für Moderne Inklusion/Internalisierte Inklusion (siehe unten nach dem Debriefing)
- Flipchart
- Eddings

Hintergrund:

(siehe Kapitel 2 Abschnitte 2.6.1 und 2.6.3.1)

Ziele:

- Vertiefung und Schärfung der Wahrnehmung von Diskriminierung.
- Die unserem Verhalten zugrundeliegende Haltung entlarven.
- Die Wirkung unserer Haltung auf unser Verhalten erkennen.
- Erkennen, durch welches Verhalten wir andere und uns selbst diskriminieren.
- Durch diese Erkenntnisse den Boden schaffen für alternative Verhaltensweisen auf allen Ebenen.

Ablauf/Anweisungen

Ablauf

Schritt 1: (ca. 10 Minuten)

Die*der Facilitator*in verteilt unter den Teilnehmer*innen das Schaubild „Verhaltensmuster von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion“ und gibt zu jeder Verhaltensweise ein veranschaulichendes Beispiel. Anschließend gibt es Raum für Verständnisfragen.

Schritt 2: (ca. 20 Minuten): (Kleingruppenarbeit)

Jede Kleingruppe von ca. 4 Teilnehmer*innen sucht Beispiele für jede der Verhaltensweisen des Schaubilds aus ihren persönlichen Erfahrungen und schreibt je ein Beispiel pro Verhaltensweise auf ein Flipchart.

Die*der Facilitator*in kann dabei die Art der Diskriminierung festlegen, aus der die Beispiele genommen werden sollen (z.B. Sexismus, Rassismus etc.).

Schritt 3: (ca. 15 Minuten bei drei Gruppen – je Gruppe 5 Minuten)

Die Kleingruppen stellen ihre Beispiele im Plenum vor.

Schritt 4: Debriefing (genügend Zeit) (im Plenum)

Die*der Facilitator*in verdeutlicht anhand der vorgestellten Beispiele, welche Chancen darin liegen, diese Verhaltensweisen zu verändern. Es wird deutlich, wie alle Beteiligten davon profitieren können, sich angemessenen zu begegnen. Die Beispiele des Schaubilds helfen, uns immer wieder dabei ertappen zu können, wie wir uns gemäß der Haltung, die aus unserer gesellschaftlichen Position rührt, verhalten wollen und uns stattdessen bewusst für ein angemessenes Verhalten auf Augenhöhe zu entscheiden. Da unsere Haltung zutiefst verinner-

licht ist, kann der Prozess, sich im Bewusstsein der Tragweite von Diskriminierung zu verhalten, nie als abgeschlossen betrachtet werden. Die Reise, die wir begonnen haben, ist eine lebenslange. Sie ist nicht bequem aber voller Hoffnung.

Die Arbeit an dieser Übung zu verinnerlichter Dominanz und verinnerlichter Unterdrückung wird mit der Erarbeitung alternativer Verhaltensweisen fortgesetzt.

Handout 31

Verhaltensmuster von Moderner Exklusion/Internalisierter Exklusion

Moderne Exklusion	Internalisierte Exklusion
Lähmende/dysfunktionale Hilfe anbieten (<i>Disabling Help</i>)	Suche nach lähmender/dysfunktionale Hilfe
Verleugnung von eigener Verantwortung	Verleugnung von eigener Verantwortung
Distanzierte/keine angemessene, gleichberechtigte Kontakte	Distanzierte/keine angemessene, gleichberechtigte Kontakte
Verleugnung von Unterschieden	Verleugnung eigener Herkunft
Verleugnung der Bedeutung von Unterschieden	Verleugnung der Bedeutung von Unterschieden

Abbildung 33: Verhaltensmuster von Moderne Exklusion/Internalisierte Exklusion

Handout 32

Beispiele für das Verhaltensmuster von Moderner Exklusion und Internalisierter Exklusion: Eine Auflistung ausgewählter Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen

Moderne Exklusion	Internalisierte Exklusion
Den Bericht für jemanden schreiben, die*der das Deutsche nicht perfekt beherrscht	Sich den Bericht schreiben lassen
Seit Roma hier leben, ist es immer schmutzig	Ich kann hier nicht studieren, weil Ausländer*innen nicht erwünscht sind
Aus Kreuzberg wegziehen wegen des schlechten Schulniveaus	Die überlegene Gruppe hassen
Alle Frauen leiden unter derselben Diskriminierung	Die eigene Muttersprache nicht mehr benutzen. Wenig Kontakt zur eigenen Familie. Sich dem Modegeschmack der Mehrheit anpassen (Grund: Nach einem individuell besseren Leben streben erfordert scheinbar sich mit seiner Gruppe zu entsolidarisieren)
Warum sollten wir Migrant*innen als Mitarbeiter*innen bevorzugt einstellen?	Frauen/Migrant*innen sind selbst schuld, wenn sie sich nicht in der großen Politik oder in hohen Positionen im Berufsleben bewerben oder beteiligen
Keine schwarzen Trainer in einem Team für interkulturelles Lernen zu haben	(Gefühlsebene: Frauen nicht zu unterstützen: Sie nicht als Präsidentin zu wählen. Sich bei einer Pilotin nicht sicher zu fühlen)

Abbildung 34: Beispiele für das Verhaltensmuster von moderner Exklusion und internalisierter Exklusion:
Eine Auflistung ausgewählter Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen

6.5.1 Alternativen zu Verhaltensmustern von Moderner Exklusion/Internalisierter Exklusion

Zeit: insgesamt ca. 45 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Handouts: „Alternativen zu Verhaltensmustern von moderner Exklusion/internalisierter Exklusion“ (siehe unten nach dem Debriefing) UND „Beispiele für Alternativen zu Verhaltensmustern von moderner Exklusion/internalisierter Unterdrückung)
- Flipchart-Papier
- Eddings

Hintergrund/Ziele:

(Auszüge aus dem Text in Abschnitt 6.5.1/Handouts 33 und 34)

Ablauf/Schritte/Anweisungen:

Schritt 1: (ca. 10 Minuten)

Die*der Facilitator*in präsentiert das Schaubild „Alternativen zu moderner Exklusion/internalisierter Exklusion“ auf einem Flipchart oder als Powerpoint-Folie und gibt zu jeder Verhaltensweise ein veranschaulichendes Beispiel. Anschließend gibt es Raum für Verständnisfragen.

Schritt 2: (ca. 20 Minuten) (Kleingruppenarbeit)

Jede Kleingruppe von ca. vier Teilnehmer*innen sucht Beispiele für jede der Verhaltensweisen des Schaubilds aus ihren persönlichen Erfahrungen und schreibt je ein Beispiel für jede alternative Verhaltensweise auf ein Flipchart-Papier.

Die Moderation kann dabei die Art der Diskriminierung, für die Beispiele genannt werden sollen, festlegen (z.B. Sexismus, Rassismus etc.).

Schritt 3: (ca. 15 Minuten bei drei Gruppen – je Gruppe 5 Minuten)

Die Kleingruppen stellen ihre Beispiele im Plenum vor.

Schritt 4: Debriefing (genügend Zeit) (im Plenum)

Die Facilitator*in fasst die Ergebnisse zusammen und betont die Möglichkeit und die Notwendigkeit der Suche nach Alternativen zu moderner Exklusion und internalisierter Exklusion sowie deren Implementierung. Oft ist es nur möglich und effektiv, wenn beide Seiten – die Unterdrückenden und die Unterdrückten – zusammenarbeiten und sich gegenseitig verstärken. Das ist sicherlich ein schwieriger aber notwendiger Schritt Richtung Veränderung und Etablierung einer diskriminierungsbewussten und diskriminierungsbekämpfenden Gesellschaft bzw. Schule, Gemeinde, Einrichtung etc.

Handout 33

Alternativen zu Verhaltensmustern von moderner Exklusion/internalisierte Exklusion

Alternativen zu moderner Exklusion	Alternativen zu verinnerlichter Exklusion
Funktionale Hilfe	Positiv sein und nicht im System mitspielen
Einfluss des Systems und des eigenen Privilegs anerkennen und selbst Verantwortung übernehmen	Verantwortung übernehmen
Gegenseitiger und gleichberechtigter Kontakt	Informationen teilen, Kontakt initiieren, es nicht nur der anderen Seite recht machen
Die eigene Kultur anerkennen, Unterschiede erkennen, Bejahung des Eigenen und des Anderen	Die eigene Kultur annehmen...
Die Bedeutung von systemischer Unterdrückung erkennen, Fakten sehen und verstehen	Wissen über/Teilen von Infos über Auswirkungen systemischer Unterdrückung

Abbildung 35: Alternativen zu Verhaltensmustern von moderner Exklusion/internalisierte Exklusion

Handout 34**Beispiele für die Alternativen zu Verhaltensmustern von Moderner Exklusion/Internalisierter Exklusion: Eine Auflistung ausgewählter Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen**

Beispiele: Alternativen zu Moderner Exklusion	Beispiele: Alternativen zur Internalisierten Exklusion
Mit der*em Freund*in die Hausarbeit gemeinsam besprechen und durcharbeiten.	Selbst durch Besuch von Sprachkursen eventuell die deutsche Sprache ausreichend beherrschen und die Bitte um Hilfe auf das Korrekturlesen beschränken
Erkennen, dass ich als Mann nur deshalb nicht belästigt werde, weil in diesem System Einhelligkeit darüber besteht, dass Männer Frauen belästigen und nicht umgekehrt. Männer in Zukunft auf diesen Sachverhalt aufmerksam machen und selbst anders handeln. Erkennen, dass z.B. meine Eltern als gebildete wohlhabende Deutsche die Möglichkeit hatten, meine Schulbildung ganz wesentlich zu unterstützen und zu ergänzen und außerdem Personen für die Nachhilfe zu bezahlen. Diese Ressourcen (Zeit und Geld) stehen nicht allen Familien gleichermaßen zur Verfügung und sie „vererben“ sich sogar. Privilegierte in Zukunft auf diesen Sachverhalt aufmerksam machen und für eine strukturelle Förderung Nicht-Privilegierter eintreten.	Mich nicht selbst auf meine Hautfarbe reduzieren lassen. In Situationen, in denen ich mich jedoch eindeutig rassistisch diskriminiert fühle, dies auch zur Sprache bringen.
An Orten leben, einkaufen, in die Schule gehen, wo auch Migrant*innen leben. Persönlichen Kontakt zu Migrant*innen suchen. Strukturen schaffen, die eine Begegnung ermöglichen, z.B. gemeinsames Fest vorbereiten. Gemeinsames Spielplatzprojekt im Kiez etc. Tandempartnerschaften an Unis	Sich als Angehörige*r einer diskriminierten Gruppe selbst engagieren und gemeinsam mit anderen für die eigenen Rechte stark machen.
Erkennen, dass in Deutschland die christliche Denkweise dominiert und dass auch ich davon geprägt bin. Feiertage anderer Religionen wahrnehmen und an interkulturellen Orten gleichberechtigt feiern, z.B. im Kiez, in der Kita, der Schule ... Beim Zusammenarbeiten in Gruppen oder Teams sich bewusst sein, dass es verschiedene Herangehens-, Arbeitsweisen und Problemlösungsverfahren gibt. Sie sind geprägt von der sozialen und individuellen Kultur. Gegenseitiges Lernen und gemeinsames gleichberechtigtes Arbeiten als Gewinn für alle Beteiligten begreifen und fördern.	Deutsch-Türkische Familien, die mit ihren Kindern sowohl traditionelle muslimische Feiertage als auch Weihnachten feiern.
Sich mit Angehörigen der eigenen dominanten Gruppe über die eigene historische Situation auseinandersetzen. Globale Nord-Süd-Arbeit unter der Leitung von Menschen aus dem Süden und in Zusammenarbeit mit ihnen planen und durchführen, wie zum Teil von Solidargruppen in der Eine-Welt-Arbeit praktiziert.	Sich als Angehörige*r einer diskriminierten Gruppe mit anderen Angehörigen über den historischen Kontext der Gruppe auseinandersetzen. Bildungsarbeit anbieten.

Abbildung 36: Alternativen zu Verhaltensmustern von Moderner Exklusion/Internalisierter Exklusion: Eine Auflistung ausgewählter Ergebnisse aus bisherigen Fortbildungen

6.6 Kreis der Sozialisation und Unterdrückung

Zur gegenseitigen Verstärkung von moderner Exklusion und internalisierter Exklusion.

Zeit: insgesamt ca. 45 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Handout Kreis der Unterdrückung und Sozialisation (siehe Handout 6, Abschnitt 1.6.4)
- Flipchart-Papier

Hintergrund

Die Übung folgt idealerweise nach der Einheit „Verhaltensmuster von moderner Exklusion/internalisierter Exklusion“ und ihren Alternativen. Die Verhaltensmuster der Modelle moderne Exklusion/internalisierte Exklusion greifen auf Seiten der Privilegierten und auf Seiten der Diskriminierten ineinander und tragen auf subtile Weise dazu bei, dass die Verhältnisse so bleiben, wie sie sind.

Ziele:

- Die Übung unterstützt die Teilnehmer*innen, ihre eigene Sozialisation bezüglich der Themen „moderne Exklusion“ und „internalisierte Exklusion“ zu verstehen.
- Die Übung verdeutlicht die Art und Weise, wie „moderne Exklusion“ und „internalisierte Exklusion“ sich gegenseitig verstärken.
- Die Übung regt Diskussionen an über Wege aus diesen Sozialisationsprozessen und über die Findung eigener diskriminierungsbewusster Denk- und Handlungsweisen als Wege für die Zukunft.
- Die Übung gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, herauszufinden, wo sie diesen Kreis der Unterdrückung durchbrechen können.

Ablauf/Schritte/Anweisungen

Die*der Facilitator*in leitet diese Einheit ein mit dem Hinweis auf die gegenseitige Verstärkung von moderner Exklusion und internalisierter Exklusion (siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.6 Moderne Exklusion und internalisierte Exklusion: Ein Modell zur Bekämpfung von vermeidbaren Vielfalts- und Inklusionsfehlern) und auf den Kreis der Unterdrückung. Das Handout „Kreislauf der Sozialisation und Unterdrückung“ wird dann an alle Teilnehmer*innen verteilt. Dann folgen diese Arbeitsschritte:

Schritt 1: (ca. 10 Minuten) (Einzelarbeit):

Die Teilnehmer*innen setzen sich mit dem Handout „Kreis der Sozialisation und Unterdrückung“ auseinander. Dabei sind folgende Fragen besonders wichtig:

- Wie war/verlief meine Sozialisation: Rolle von Familie, Schule, Kirche (Religion), Gesellschaft?
- Wie können wir den Kreis der Unterdrückung aufbrechen (z.B. Erlerntes verlernen)?
- Wo kann ich/meine Institution mich/sich konkret gegen Diskriminierung einsetzen

Schritt 2: (ca. 20 Minuten) (Paararbeit)

Die Teilnehmer*innen teilen ihre Ergebnisse aus der Einzelreflexionsphase miteinander. Diese Arbeit in Paaren dreht sich u.a. um folgende Punkte:

- Wie war/verlief unsere Sozialisation? Rolle von Familie, Schule, Kirche (Religion), Gesellschaft
- Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sozialisationsprozessen einzelner Teilnehmer*innen?
- Wie können wir den Kreis der Unterdrückung aufbrechen (z.B. Erlerntes verlernen)?
- Wo können wir/unsere Institutionen uns/sich konkret gegen Diskriminierung einsetzen?

Schritt 3: (ca. 10 Minuten) (Plenum)

Die Kleingruppen stellen ihre Beispiele im Plenum vor.

Schritt 4: Debriefing (genügend Zeit) (im Plenum)

Bei der Nachbesprechung der Übung und der Ergebnisse der Gruppendiskussion betont die*der Facilitator*in folgende Punkte besonders:

- Frühere Jahre: In der Familie und der Umgebung werden Botschaften weitergegeben – dadurch bilden sich Haltungen, Identitäten heraus.
- Der Kreislauf wird verstärkt u.a. durch Medien, Geschichte, Religiöse Institutionen, Lehrer*innen und bestimmte Menschen, denen wir vertrauen.

- Die Verhaltensmuster der Modelle moderner Exklusion/internalisierter Exklusion greifen auf Seiten der Privilegierten und auf Seiten der Diskriminierten ineinander und tragen auf subtile Weise dazu bei, dass die Verhältnisse so bleiben, wie sie sind.
- Diese Verhaltensmuster sind Produkte der Sozialisationsprozesse unserer Kindheit und sind auf beiden Seiten tief verwurzelt.
- Internalisierung: Der Prozess der Entwicklung von Verhaltensmustern läuft und wird internalisiert.
- Es entstehen Dominanzgefühle und -verhalten einerseits sowie Minderwertigkeitsgefühle andererseits.
- Wir kollaborieren: Wir akzeptieren die Dinge so, wie sie sind – alle Unterscheidungen werden bewertet bzw. abgewertet.
- Der Kreislauf geht weiter: Wir geben die Dinge an die nächsten Generation weiter.
- Mit Gefühlen verbunden: Unser Weg in diesem Kreislauf ist eng mit bestimmten Gefühlen verbunden, wie Wut, Schuld, Verletzung, Unsicherheiten. Gefühle sind auch Teil unseres eigenen Prozesses, den wir bei der Auseinandersetzung absolvieren.
- Befreiung: Wir durchbrechen den Kreislauf. Es gibt Wege und Möglichkeiten, sich aus diesem Prozess zu befreien und dadurch den Kreis der Unterdrückung zu durchbrechen.

6.7 Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „weißer Antirassist zu sein?“

Zeit: ca. 60 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmenden)

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Handout 35 „Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „weißer Antirassist“ zu sein?“
- Flipchart-Papier
- Eddings

Hintergrund/Ziele:

Angestoßen durch Diskussionen über antirassistische Arbeit in den USA zum Paradox und zur Legitimation des jahrelangen Engagements oder sogar der Dominanz „nicht schwarzer“ Menschen in der antirassistischen Bildung als Wissenschaftler*innen, Trainer*innen und Berater*innen, rücken diese Fragen auch in Deutschland ins Zentrum. Die zentrale Frage lautet: „Was heißt es eigentlich, ein weißer Antirassist zu sein?“ Das Ziel der Debatte ist nicht, weiße Menschen der Mehrheitsgesellschaft von dieser Arbeit auszuschließen, sondern zu fragen: Was könnte die Motivation, Legitimation und angemessene Haltung sein, wenn man als zur Mehrheitsgesellschaft gehörende Person „weiße“ Antirassismus-Arbeit leisten möchte? Inzwischen gibt es aus der Praxis gewonnene Erkenntnisse über mehrere rationalisierende „Umwege“, sich als Mehrheitsgesellschaftsangehörige nicht mit Rassismus zu beschäftigen oder diesen Umgang zu prokrastinieren.

Ablauf/Anweisungen

Zuerst stellt die*der Facilitator*in den Hintergrund und die Ziele der Übung vor und verteilt das Handout „Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, weißer Antirassist zu sein?“ an alle Teilnehmer*innen. Nach einer kurzen Erklärung der Inhalte des Handouts folgen folgende Arbeitsschritte:

Schritt 1: (Einzelarbeit) (15 Minuten)

Die Teilnehmer*innen setzen sich mit dem Handout auseinander. Die Kernfragen dabei:

- Erkenne ich mich in dem einen oder anderen Umweg?
- Wenn ja, wie kann ich es vermeiden?
- Erkenne ich (als POC) Menschen in meiner Umgebung, die solche Umwege über antirassistische Arbeit nehmen?
- Wenn ja, wie kann ich intervenieren, um sie auf ihre Umwege aufmerksam zu machen?

Schritt 2: (Kleingruppenarbeit) (30 Minuten)

Die Teilnehmer*innen teilen ihre Ergebnisse aus der Einzelreflexionsphase miteinander. Ein Gruppenaustausch dreht sich u.a. um folgende Punkte:

- Erkennen wir uns in dem einen oder anderen Umweg wieder?
- Wenn ja, wie können wir es vermeiden?

- Erkennen wir (als POC) Menschen in unserer Umgebung, die solche Umwege über antirassistische Arbeit nehmen?
- Wenn ja, wie können wir intervenieren, um sie auf ihre Umwege aufmerksam zu machen?
- Erkennen wir (als Nicht-POC) Menschen in unserer Umgebung, die solche Umwege über die antirassistische Arbeit nehmen?
- Wenn ja, wie können wir intervenieren, um sie auf ihre Umwege aufmerksam zu machen?

Schritt3: (Plenum) (ca. 15 Minuten)

Die Kleingruppen stellen ihre Beispiele im Plenum vor.

Schritt 4: Debriefing (genügend Zeit) (im Plenum)

Bei der Nachbesprechung der Übung geht die*der Facilitator*in gezielt ein auf die möglichen Umwege „weißer antirassistischer“ Akteure, die sie bewusst und unbewusst nehmen können, und zeigt auf, wie sie diese selbst vermeiden können. Die POC unter die Teilnehmer*innen erhalten hier eine Möglichkeit, ihren Umgang mit „weißen“ Kolleg*innen, die solche Umwege nehmen, zu reflektieren. Durch eine gemeinsame Auswertung der Ergebnisse dieser Übung erleben die traditionell exkludierten POC-Teilnehmer*innen und die traditionell nicht exkludierten „weißen“ (Nicht-POC-) Teilnehmer*innen Momente der Solidarität und gegenseitiger Aufklärung.

Handout 35

Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „weißer Antirassist“ zu sein? ⁸⁷		
Titel des Umwegs	Erscheinungsform/Haltung/Merkmale	Konsequenzen und Umkehrmöglichkeiten
1. Farbenblindheit	Ob Schwarz oder Weiß, wir sind alle gleich!	Diskriminierende strukturelle Unterschiede und Ideologien der Unter- und Überlegenheit werden ausgeblendet
2. „Deutschland, Land der Ideen“	„Jede*r kann hier was werden, durch eigene Kraft“	Komplette Leugnung der Auswirkungen von Benachteiligung oder Privilegierung auf Erfolg jenes Menschen
3. Umgekehrter Rassismus (Reverse Racism)	„POC sind genauso rassistisch wie weiße Rassisten!“	Verleugnung von inhärenten Machtasymmetrien im Rassismus Rassismus als Vorurteil betrifft alle, aber rassistisch bedingte Privilegien auf systemischen und institutionellen Ebenen begünstigen die dominanten Gruppen (= Weiße, Männer etc.)
Opferbeschuldigung	„Egal was wir tun, die türkischen Eltern nehmen nicht an Elternabenden teil.“ „Zum großen Teil sind die Probleme im globalen Süden selbst verursachte Probleme“	Verleugnung des eigentlichen Phänomens Rassismus Ausblendung der Rolle der verursachenden Individuen und Institutionen von Rassismus Verlagerung des Blicks von der Ursache zum Opfer
POC-Liebhaber*in	„Unschuldsbeweis“ durch (enge) persönliche Beziehungen mit POC „Unschuldsbeweis“ durch „Assoziationen/Aktionismus“ „Ich war auf einer Anti-Nazi-Demo“	Verwechslung von guten Freundschaften mit POC mit Antirassismus (-Arbeit) Annahme, durch persönliches Engagement die eigene Sozialisierung/Konditionierung in den rassistischen Strukturen beseitigt zu haben
Weiße*r Ritter*in/Weiße*r Missionar*in	Paternalistische Annahme, dass „gutmütige“ weiße Menschen die richtigen Lösungen für die Probleme der POC haben	Macht die POC für die Probleme verantwortlich und die Weißen zu Heils- und Lösungsbringern

87 Angelehnt an: Ojon Olsson. *Cultural Bridges*. 341 Ontelaunee Trail, Hamburg, PA 19526 USA.
 Kontakt: ojona@aol.com. www.racialequitytools.org/resourcefiles/olsson.pdf.

Weiß waschen	„Er ist eigentlich sehr nett, nur dass er schlechte Erfahrungen mit Roma gemacht hat“ „Er ist nur witzig. Eigentlich ist er immer sehr nett zu unseren ausländischen Mitbürger*innen“	Schuldbewusste Handlungen und Reaktionen Relativierung, Rechtfertigung und Verbergen rassistischer Handlungen anderer (weißer) Menschen Angst, dass die rassistischen Handlungen von Personen, die uns nahestehen, auf uns projiziert werden könnten
Exotismus	Teile der Bräuche und Sitten von anderen Kulturen übernehmen Kulturelle Veranstaltungen als anti-rassistische Maßnahmen „verkaufen“	Ausblendungen der tief gehenden Kämpfe und gesellschaftlichen Hürden der POC Oberflächliche Beschäftigen mit „schönen“ Teilen anderer „Kulturen“
Isolierung	„Ich dachte, wir haben diese Sache (Rassismus in unsere Einrichtung) bereits bei der letzten Jahreshauptversammlung geklärt!“	Institutioneller Rassismus bleibt verschönt Abkopplung einzelner rassistischer Ereignisse vom gesamten Geschehen (= Historie und Ideologie des Rassismus)
Schuldmechanismus	„Ich muss Maria (POC) recht geben“ Wenn es um Sachen Rassismus geht, immer den POC recht geben wollen	In den Gesprächen mit POC dazu tendieren, weniger kritisch in Sachen Rassismus zu sein als mit „Weißen“ Unmöglichkeit, auf diese Weise tiefgehende und vertrauenswürdige Beziehungen mit POC aufzubauen
Minimalisierung/Verallgemeinerung	Ich erfahre auch schwere Diskriminierung, genau wie oder sogar mehr als POC, na und?	Durch Minimalisierung und „ungleiche Vergleiche“ verliert der weiße Mensch die Möglichkeit, die Rassismuserfahrungen der POC ernst zu nehmen
Willige*r Lerner*in	„Ich möchte aufhören, Rassist zu sein, bitte sag mir Bescheid, wenn du (POC) denkst, dass ich etwas Rassistisches tue!“	Annahme, nur POC sind in der Lage, Antirassismus beizubringen Führt oft zu Frust und Enttäuschung mit sich selbst und anderen (weißen) Menschen
Rassist*innen Hassler	„Was ist los mit den weißen Menschen?“ „Begreifen Sie nicht, wie rassistisch Sie sind? Ich hasse solche Leute!“	Führt zu einer anderen Form der Verleugnung Dadurch distanzieren sie sich von anderen weißen Menschen Selbstempfindung, jenseits des rassistischen Verhaltens angekommen zu sein Verleugnung der eigenen (strukturellen) Privilegierung auf Grund des Weißseins
Die*der Konvertit*in	„Vergeudet eure Zeit nicht mit uns, wir sind nicht diejenigen, die diese (anti-rassistischen) Trainings benötigen“	Verlust der Möglichkeit, potentielle „Allianzen“ mit anderen Aktivist*innen zu bilden Ein solcher Umweg belustigt andere weiße anti-rassistische Akteure und ignoriert ihre Arbeit
Unschuldszertifikat	Suche nach Anerkennung als Anti-rassist (durch POC)	Der Glaube, Antirassismus-Arbeit ist für POC bestimmt und nicht für die Weißen Nicht-Beschäftigung mit der Frage: „Was bringt antirassistische Arbeit für mich, die andere Weißen und für die Gesellschaft?“
Pseudo-Antirassismus	Immer politisch korrekte Sprache verwenden Richtige Musik anhören Wenn die richtigen Menschen dabei sind und bei wichtigen Veranstaltungen und wenn dabei kein (Selbst-)Risiko besteht, nehmen Menschen bei diesem Umweg eine klare Position gegen rassistische Äußerungen ein	Führt zu Unglaubwürdigkeit der ernsthaften anti-rassistischen Arbeit anderer weißer Akteure Eine „kosmetische“ Art von Antirassismus Dieser Haltung führt zu einer „Koalition“, einer versteckten „gemeinsamen Sache“ mit anderen rassistischen Menschen

Schweigen	Nichts tun, nichts sagen, nichts hören Schweigen (oft) aufgrund von Schuldgefühlen gegenüber POC oder aufgrund von Angst vor Ärger mit anderen weißen Menschen oder aus Angst, einige Privilegien zu verlieren	Es findet kein antirassistisches Vorgehen statt Verlust der Möglichkeit, selbst aktiv gegen Rassismus zu werden, mit anderen zusammen zu arbeiten oder sich mit anderen weißen und schwarzen Aktivist*innen zusammen zu tun.
Hoffnungslosigkeit und Erschöpfung	„Ich bin erschöpft. Wie lange soll ich Einzel-Kämpfer sein? Ich gönne mir jetzt eine Auszeit“. „Rassismus ist so verdammt in der Gesellschaft verankert, es gibt keine Hoffnung mehr für antirassistische Arbeit“	Hoffnungslosigkeit stellt sich als einer der schlimmsten Gegner der antirassistischen Bemühungen dar Gefahr des Ausstiegs nach einer kurzweiligen „abenteuerlichen“ Beschäftigung mit Antirassismus Das führt zwar zu keiner bemerkenswerten Auswirkung auf weiße Menschen, aber schwächt die antirassistische Arbeit erheblich
Die*der Buchhalter*in	Eine Gegenleistung (verbunden mit Prestige oder Macht) von POC oder anderen für antirassistische Haltung oder antirassistisches Handeln zu erwarten, die das eigene Interesse begünstigt	Führt weder zu Gerechtigkeit noch zur Zusammenarbeit Es reduziert die genuinen Auswirkungen der Antirassismus-Arbeit und hält die Machtasymmetrien weiter in Gang
Alles nur im Kopf	(Rein) Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus/Kolonialismus und „kritischem Weiß-Sein“	Vergessen, dass Antidiskriminierungsarbeit neben „Lernen“ auch Prozesse des Verlernens und Erinnerns beinhaltet Glaube, dass man durch mehr „Wissen“ gleich weniger rassistisch ist Durch Hervorhebung des Kognitiven wird die emotionale Komponente der antirassistischen Arbeit ausgeblendet

Abbildung 37: Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „Weißer Antirassist“ zu sein?

6.8 Anti-Bias und Transaktionsanalyse

Zeit: insgesamt ca. 60 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Abbildungen aus Kapitel 1, Handout 7, Abbildung 18: Eric Bernes drei „Ich-Zustände“; Abbildung 19a: Parent-Adult-Voreingenommenheit – Klassische Exklusion/Rassismus; Abbildung 19b: Child-Adult-Wahnvorstellung – Moderne Exklusion
- Flipchart-Papier

Hintergrund/Ziele:

(Kapitel 2/Abschnitt 2.6.5 Anti-Diskriminierung – Eine Perspektive aus der Transaktionsanalyse)

Die Perspektive der Transaktionsanalyse (TA) veranschaulicht den Unterschied zwischen modernem Rassismus und klassischem Rassismus. Dieses Modell hat sich in meinen bisherigen Workshops und Seminaren als sehr hilfreich erwiesen, um den Teilnehmenden ihre internalisierten „Bilder“ und „Annahmen“ über die Anderen, teils auch aus ihrer früheren Kindheit, bewusst zu machen. Hier gilt aber anzumerken: Rassismus und andere Formen von Diskriminierungen sind nicht auf „Lernprozesse“ zu begrenzen. Lernen ist hier zu verstehen als eine Art „Weitergeben“ und „Erben“. Sonst läuft man Gefahr, diskriminierende und sozial konstruierte, komplexe Prozesse zu „psychologisieren“. Diskriminierung hat immer, neben den hier erwähnten psychologischen, auch eine gesellschaftspolitische Komponente in sich.

Ablauf/Schritte/Anweisungen

Nach einer kurzen Einleitung verteilt die*der Facilitator*in die Handouts bzw. Grafiken Abbildung 18, Abbildung 19a und Handout 10. Dann folgen folgende Arbeitsschritte:

Schritt 1: (ca. 10 Minuten) (Einzelarbeit)

Die Teilnehmer*innen setzen sich mit dem Modell Anti-Bias und Transaktionsanalyse auseinander.

Dabei ist folgende Frage besonders wichtig:

- Welche internalisierten und potentiell diskriminierenden „Bilder“, „Annahmen“ und „Fantasien“ über die Anderen, teils auch aus meiner früheren Kindheit, trage ich mit mir?
- Gebe ich solche internalisierten Bilder, bewusst oder unbewusst, an andere Generationen weiter, z.B. durch meine Arbeit oder auch durch meine alltäglichen Interaktionen mit anderen?
- Wie kann ich solche diskriminierenden „Bilder“ loswerden? Was hilft mir dabei?

Schritt 2: (ca. 20 Minuten) (Paararbeit)

Die Teilnehmer*innen teilen ihre Ergebnisse aus der Einzelreflexionsphase miteinander. Diese Arbeit in Paaren dreht sich u.a. um folgende Punkte:

- Welche internalisierten und potentiell diskriminierenden „Bilder“, „Annahmen“ und „Fantasien“ über die Anderen, teils auch aus unserer früheren Kindheit, tragen wir mit uns?
- Geben wir solche internalisierten Bilder, bewusst oder unbewusst, an andere Generationen weiter, z.B. durch die Arbeit oder auch durch unsere alltäglichen Interaktionen mit anderen?
- Wie können wir solche diskriminierenden „Bilder“ loswerden? Was hilft uns dabei?

Schritt 3: (ca. 10 Minuten) (Plenum)

Die Kleingruppen stellen ihre Beispiele im Plenum vor.

Schritt 4: Debriefing (genügend Zeit) (im Plenum)

Die*der Facilitator*in leitet dieser Einheit mit dem Hinweis auf die Unterscheide zwischen klassischem Rassismus und moderner Exklusion (siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.6 Moderne Exklusion und internalisierte Exklusion: Ein Modell zur Bekämpfung von vermeidbaren Vielfalts- und Inklusionsfehlern) ein.

Im weiteren Austausch mit den Teilnehmer*innen hebt sie*er folgende zwei Punkte besonders hervor:

- Klassische Exklusion (in diesem Fall Rassismus) ist erlernt. Es handelt sich um eine Trübung der Eltern-Ich- und Erwachsenen-Ich-Zustände: eine Voreingenommenheit im Eltern-Ich bzw. im Erwachsenen-Ich. Diese Voreingenommenheit ist erlernt und kommt vor, wenn ein Individuum falsche Informationen als Fakten präsentiert, basierend auf Werten und/oder Haltungen, die sie in ihrem Eltern-Ich-Zustand akquiriert hat, ohne Fortführung im Erwachsenen-Ich-Zustand.
- Täuschungen/Wahnvorstellungen oder ungerechtfertigte (*unwarranted*) emotionale Reaktionen werden als Fakten präsentiert und sind die Basis für moderne Exklusion.

Weitere Debriefing-Themen könnte folgende oder ähnliche sein (siehe auch Erläuterungen zu Abbildung 19a und Handout 10):

- Voreingenommenheit ist angelernt und findet statt, wenn ein Individuum falsche Informationen als Fakten präsentiert, basierend auf Werten und/oder Haltungen, die es in seinem Eltern-Ich akquiriert hat, ohne Fortführung im Zustand des Erwachsenen Ichs.
- Die Voreingenommenheit wird durch Rechtfertigungen aufrechterhalten, kann aber durch präzise Informationen herausgefordert werden.
- Täuschungen/Wahnvorstellungen oder ungerechtfertigte (*unwarranted*) emotionale Reaktion werden als Fakten präsentiert.
- Die Denkweise des Erwachsenen-Ichs vermischt sich mit Ansichten aus der Kindheit. Es sind Fantasien, gestützt durch Gefühle, die als Fakten fungieren.
- Sie werden von Rationalisierungsprozessen aufrechterhalten, die sich auf scheinbare Fakten stützen, welche aber selbst gefühlbasiert sind und dennoch für wahr gehalten werden. Zum Beispiel: Als Kind fürchtete ich mich vor schwarzen Männern und nun halte ich alle schwarzen Männer für gefährlich. Ich zitiere alle Gewaltereignisse schwarzer Männer und ignoriere gewalttätige weiße Männer und die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit schwarzer Männer friedlich ist. Solche (rassistischen) Wahnvorstellungen oder emotionalen Desinformation können durch gleichberechtigte, langanhaltende Beziehungen mit POC hinterfragt werden.

6.9 Die antirassistische Reise des Erwachsenen-Ichs

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmende)

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Handouts 8, 9, und 10/Kapitel 2 Abschnitte 2.7.1.1 bis 2.7.1.3
- „Diskussionspunkte zur antirassistischen Reise des Erwachsenen-Ichs“ (vgl. S. 154 unten)

- Flipchart
- Eddings

Hintergrund (siehe Kapitel 2, Abschnitt 2.7 Anti-Bias-Bildung als eine Reise)

Eine weitere wesentliche Vorgehensweise der Anti-Bias-Bildung ist der Betrachtung der Antidiskriminierungsprozesse als eine „Reise“. Erfahrung der ‚Aktivist*innen‘ in den USA und Südafrika haben ergeben, dass Menschen, die sich mit Anti-Bias-Bildung beschäftigen, drei Stationen durchlaufen in ihrem Prozess des Verlernens oder Ablegens ihrer diskriminierenden Verhaltensweise. Die Seite der traditionell machtarmen, traditionell exkludierten Menschen durchläuft Stationen auf ihrem Weg zu Empowerment, Selbstwirksamkeit und Selbstermächtigung.

Ziele

Die Übung unterstützt die Teilnehmer*innen darin, ihre bisherigen Erfahrungen mit Anti-Diskriminierungsarbeit zu reflektieren. Sie hilft den Teilnehmer*innen dabei, sich ihrer momentanen „Reisestation“ bewusst zu werden, die Hindernisse auf ihrer Reise zu erkennen, die Wege der Beseitigung dieser Hindernisse zu eruieren und auf der Reise weiterzukommen.

Ablauf/Anweisungen

Nach einem kurzen Input zur Entwicklungsreise des Erwachsenen-Ichs verteilt die*der Facilitator*in das Handout „Die antirassistische Reise des Erwachsenen-Ichs“ an alle Teilnehmer*innen. Danach folgen diese Arbeitsschritte:

Schritt 1: (ca. 10 Minuten) (Einzelarbeit)

Die Teilnehmer*innen setzen sich mit dem Handout „Antirassistische Reise des Erwachsenen-Ichs“ und dem dazugehörigen Arbeitsblatt auseinander.

Dabei sind folgende Fragen besonders wichtig:

- Welche Phasen entsprechen Ihrer eigenen Lebensgeschichte und Entwicklung?
- Welche Phasen entsprechen der Geschichte und den Entwicklungen in unserer Gesellschaft, Ihrer Kolleg*innen und Freund*innen?
- Wie würden Sie diese Kenntnisse aus der vorurteilsbewussten Entwicklungsreise für Ihren eigenen weiteren Lebensverlauf und bei Ihrer Arbeit nutzen?

Schritt 2: (ca. 20 Minuten) (Paararbeit)

Die Teilnehmer*innen teilen ihre Ergebnisse aus der Einzelreflexionsphase miteinander. Diese Arbeit in Paaren dreht sich u.a. um folgende Punkte:

- Welche Phasen entsprechen unserer eigenen Lebensgeschichten und Entwicklung?
- Welche Phasen entsprechen der Geschichte und Entwicklungen in unserer Gesellschaft, unserer Kolleg*innen und Freund*innen?
- Wie können wir diese Kenntnisse aus der vorurteilsbewussten Entwicklungsreise für unseren eigenen weiteren Lebensverlauf und unsere Arbeit nutzen?

Schritt 3: Debriefing (genügend Zeit) (im Plenum)

In der nachfolgenden Besprechung der Ergebnisse geht die*der Facilitator*in auf folgende Fragen bzw. Punkte besonders ein:

- Die antirassistische Reise des Erwachsenen-Ichs ist keine Reise von Punkt A zu Punkt B. Wir befinden uns zu unterschiedlichen (Lebens-)Zeiten an unterschiedlichen Stationen. Es ist eine lebenslange, mit Auf- und Umbrüchen geladene, nie zu Ende kommende Reise.
- Insbesondere die Phase des Ungleichgewichts ist die schwierigste, und viele Menschen brechen ihre antirassistische Reise hier ab. Wichtig ist daher, wenn man sich in dieser Phase befindet, sich mit anderen antirassistischen Akteuren zusammen zu schließen, sich zu solidarisieren, sich ermutigen zu lassen und weiter zu machen anstatt auszusteigen.

Diskussionspunkte zur antirassistischen Reise des Erwachsenen-Ichs

- Welche Phasen entsprechen Ihrer eigenen Lebensgeschichte und Entwicklung?
- Welche Phasen entsprechen der Geschichte und Entwicklungen in unserer Gesellschaft, Ihrer Kolleg*innen und Freund*innen?
- Wie würden Sie diese Kenntnisse aus der vorurteilsbewussten Entwicklungsreise für Ihren eigenen weiteren Lebensverlauf und bei Ihrer Arbeit nutzen?

6.10 Der Spielplan: Mehr soziale Inklusion – Inklusiver Sport: Einige Tipps – keine Rezepte

Zeit: insgesamt ca. 60 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmende)

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Handout 36: Einige Strategien für Sportvereine und kommunale Partner, um mehr inklusiven Sport zu betreiben (siehe unten)
- Flipchart
- Eddings

Hintergrund

Sport ist nie neutral – er hat das Potential, sowohl einen positiven Effekt als auch negative Ergebnisse zu erzielen. Administrator*innen, Coaches, Eltern, Offizielle, Ehrenamtliche, Fans und Sponsoren, ALLE Beteiligten müssen das Gemeinschaftsgefühl und das Verbindende im Sport pflegen, dies bewusst gestalten und diese Aufgabe nicht dem Zufall überlassen.

Ziele

- Kritische Reflexion der momentanen Sportangebote des Vereins bzw. der Einrichtung oder Kommune hinsichtlich Anti-Bias und Sozialer Inklusion
- Überlegungen zur Gestaltung von inklusiven Sportangeboten

Anweisungen/Ablauf

Schritt 1: (ca. 15 Minuten)

Nach einer kurzen Einleitung und Hintergrundinformationen von der*dem Facilitator*in tauschen sich die Teilnehmer*innen in Kleingruppen (4 bis 5 Teilnehmende pro Gruppe) über die folgenden Fragen aus. Die Gruppen halten die Ergebnisse auf Flipchart fest.

Stellen Sie sich stets die folgenden Fragen für Ihre momentanen und zukünftigen Sportangebote:

- Wie inklusiv sind momentane Sportangebote unserer Einrichtung, Verein, Gemeinde?
- Was läuft gut und wo gibt's Verbesserungsbedarf?
- Was würde es bedeuten, das volle und wahre Potential des Sports auszuschöpfen, um diesen noch zugänglicher, inklusiver und erlebnisreicher zu machen?
- Wie können wir Sport verwenden/betreiben, so dass er uns dabei hilft, Gemeinschaften zu bilden, in denen sich alle „zugehörig“ fühlen?

Schritt 2: (ca. 20 Minuten)

Plenarpräsentation und Austausch der Gruppenarbeitsergebnisse.

Schritt 3: (10 Minuten): Aufbauend auf den Gruppenergebnissen stellt die*der Facilitator*in das Handout „Einige Strategien für Sportvereine und kommunale Partner, um mehr inklusiven Sport zu betreiben“ vor.

Handout 36

- Einige Strategien für Sportvereine und kommunale Partner, um mehr inklusiven Sport zu betreiben:
- Trainer*innen, Übungsleiter*innen und Verwaltungskräfte in einer Art und Weise ausbilden, dass sie die wahren Prinzipien des Sports verstehen, demonstrieren und implementieren, um qualitativ hochwertige Sportangebote sicherzustellen und positive Ergebnisse zu erzielen.
- Initiativen fördern, die Kinder und Jugendliche mit „Benachteiligungen“ stets in den regulären Sportunterricht inkludieren und integrieren.
- Schulen, Trainer*innen, Übungsleiter*innen und Eltern dazu auffordern, Homophobie und Mobbing (*Bullying*) in Sportkontexten ernst zu nehmen.
- Neue Angebote erstmal ausprobieren lassen (*try before you buy*) in Form von „Lerncamps“ mit ein- oder mehrtägigen Workshops.
- Voll zugängliche kommunale Sport- und Freizeitangebote aktiv fördern, um die sportliche Partizipation von jungen Menschen, Frauen, „Neu Angekommenen“ (*Newcomers*), Menschen mit geistigen und körperlichen Herausforderungen, Senior*innen und Geringverdienenden zu ermöglichen und erhöhen.
- Bieten Sie Programme an, die den Zielen und Wünschen der Teilnehmenden entsprechen. Z.B Spaßorientierung, soziale Interaktion, Teilnahmemöglichkeit für die ganze Familie, Zugänglichkeit.
- Auch Aspekte wie Beförderungsmittel, Zeitknappheit, Kinderbetreuung usw. berücksichtigen. Den Teilnehmer*innen Partizipation bei der Entscheidungsfindung ermöglichen. Passen Sie die Sportaktivitäten an die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden an.
- Verwenden Sie Leichte Sprache bei Programmen, grundsätzlichen Informationen zum Sport (z.B. Regeln), verfügbaren Fördermitteln/Stipendien/Rabatten oder veranstalten Sie Tauschbörsen von Sportausrüstung.
- Identifizieren Sie motivierende Botschaften mit persönlichen Vorteilen, die mehr Menschen ermuntern, Sport zu betreiben. Kommunizieren Sie diese Möglichkeiten und Vorteile breit unter den potentiellen Zielgruppen. Z.B: Heben Sie die Möglichkeiten hervor Spaß zu haben, neue Leute zu treffen, Zeit mit der Familie zu verbringen usw.
- Tools entwickeln, z.B. eine Open Sports App, mit denen man viele Informationen problemlos aus einer Quelle erhalten kann: das Angebot an Sportarten, kommunale Initiativen/Organisationen/Programme, die den Bedürfnissen und Interessen entsprechen usw.
- Sportbotschafter*innen aus Gruppen mit geringer Partizipation rekrutieren: Ermutigen Sie sie (Empowerment), ihre Geschichten zu erzählen, um Freiwilligkeit und neue Teilnehmer*innen zu erreichen.

Angelehnt an: *Vital_Signs_Sport_and_Belonging. Community Foundations Canadian (CFC).*

www.communityfoundations.ca/wp-content/uploads/2019/04/Vital_Signs_Sport_and_Belonging.pdf (letzter Zugriff: 02.04.2019)

Kapitel 7: Trainingsphase Anti-Bias-Bildung: Praxisbezogene Übungen

*Unabhängig von der Länge und dem Format der Anti-Bias-Bildungseinheiten (siehe Kapitel 8: Implementierungsformate) ist es empfehlenswert, einen guten Anfang und auch einen abgerundeten Abschluss zu finden. Das ermöglicht es den Teilnehmer*innen, die angefangenen Prozesse zunächst abzuschließen und ihnen Zeit einzuräumen, um sich über praktische Umsetzungsmöglichkeiten Gedanken machen zu können. Die in diesem Abschnitt aufgelisteten praxisbezogenen Übungen setzen das Gelernte in Verbindung zum Alltag und zeigen Möglichkeiten auf, die Anti-Bias-Philosophie praktisch zu implementieren bzw. eine Brücke zur Praxis herzustellen.*

7.1 Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan – Meine/Unsere Zukunft mit Anti-Bias/Vorurteilsbewusster Bildung

Zeit: insgesamt ca. 30 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Arbeitsblatt (A9): (Persönlicher/Institutioneller) Aktionsplan: Meine Zukunft mit Anti-Bias-Bildung
- Stifte für alle

Ziele:

Hilft den Teilnehmer*innen, die erlebten Anti-Bias-Einheiten zu reflektieren. Die Übung unterstützt die Teilnehmer*innen darin, möglichst konkrete Umsetzungsschritte in der näheren Zukunft zu entwickeln.

Ablauf/Anweisungen

Nach einem kurzen Rückblick auf die vergangene Anti-Bias-Bildungseinheit verteilt die*der Facilitator*in das Arbeitsblatt A9 „Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan: Meine Zukunft mit Anti-Bias-Bildung“ an alle Teilnehmer*innen. Danach folgen die folgenden Arbeitsschritte.

Schritt 1: (ca. 10 Minuten) (Einzelarbeit)

- Die Teilnehmer*innen setzen sich mit dem Arbeitsblatt A9 „Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan: Meine Zukunft mit Anti-Bias-Bildung“ auseinander.

Dabei sind folgende Fragen besonders wichtig:

- Wie habe ich die Anti-Bias-Bildungseinheiten erfahren?
- Was hat mir gefallen und was halte ich für besonders wichtig für mein zukünftiges Leben und meine Arbeit?
- Was möchte ich in den nächsten sechs Monaten davon vertiefen bzw. umsetzen?

Schritt 2: (ca. 10 Minuten) (Paararbeit)

Die Teilnehmer*innen teilen ihre Ergebnisse aus der Einzelreflexionsphase miteinander. Diese Arbeit in Paaren dreht sich u.a. um folgende Punkte:

- Wie haben wir die Anti-Bias-Bildungseinheiten erlebt?
- Was hat uns gefallen und was halten wir für besonders wichtig für unser zukünftiges Leben und unsere Arbeit?
- Was möchten wir in den nächsten sechs Monaten davon vertiefen bzw. umsetzen?
- Gibt es Möglichkeiten der Vernetzung untereinander?

Schritt 3: (ca. 10 Minuten): Plenarpräsentation der Ergebnisse aus der Paararbeit

Schritt 4: Debriefing (genügend Zeit) (im Plenum)

In der nachfolgenden Besprechung der Ergebnisse geht die*der Facilitator*in auf folgende Fragen bzw. Punkte besonders ein:

- Was bzw. welche Teile der Anti-Bias-Bildungseinheiten möchten wir umsetzen?
- Wie wollen wir es umsetzen?

- Welche Unterstützung brauchen wir dabei?
- Können wir untereinander netzwerken?
- Gibt es Interesse, eine regionale Anti-Bias-AG zu gründen?
- Wollen wir vielleicht eine WhatsApp Gruppe gründen?

Arbeitsblatt 9: (Persönlicher/Institutioneller) Aktionsplan: Meine Zukunft mit Anti-Bias-Bildung

Welche Vergleiche und Ähnlichkeiten/Unterschiede haben Sie im Workshop im Umgang mit Anti-Bias, Belonging und sozialer Inklusion im Vergleich zu Ihrem „realen Leben“ beobachtet?

Wie sicher fühlen Sie sich in der Lage, das Gelernte aus den Workshops im Arbeits- und Lebensalltag umzusetzen?

Was möchten Sie sich persönlich/für Ihre Einrichtung in den kommenden Wochen vornehmen?

Wie sieht Ihr persönlicher/institutioneller Aktionsplan längerfristig aus und wie realistisch ist er?

Was, wer oder welche Umstände könnten diese Implementierung behindern?

Wie werden Sie die Implementierungsschritte nach einigen Monaten evaluieren und monitoren?

Welche Erwartungen haben Sie an andere (Familie, Freunde, Kolleg*innen, Einrichtung, Gemeinde), wenn Sie mit Anti-Bias, Belonging und sozialer Inklusion neue Wege gehen möchten?

7.2 Kritische Ereignisse⁸⁸

Zeit: insgesamt ca. 90 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Arbeitsblatt: Kritisches Ereignis
- DIN A4-Papier und Stifte für alle
- Filzstifte

Hintergrund:

Merkmale eines kritischen Ereignisses:

Kritische Ereignisse sind Ereignisse, die für einen Erfahrungsbereich bzw. für ein Tätigkeitsfeld wichtig sind, weil

- sie sich von Alltagsroutinen unterscheiden und in Erinnerung bleiben,
- sie mit dem Kontext unserer Fortbildung/unseres Seminars „Anti-Bias“ verbunden sein können,
- sie häufiger vorkommen,
- von ihnen Entscheidungen abhängen,
- weil sie langfristig Lern- und Entwicklungsprozesse beeinflussen.

Ziele:

- Näheres Anschauen von konkret erlebten Ereignissen vor dem Hintergrund der Anti-Bias-Bildungseinheiten
- Kritische Ereignisse zur Diskussion zu stellen
- Gemeinsam alternative Handlungsmöglichkeiten bei kritischen Situationen zu identifizieren

Ablauf/Anweisungen

Nach kurzer Einführung in die Methode verteilt die*der Facilitator*in das Arbeitsblatt „Kritisches Ereignis“ an alle Teilnehmer*innen. DIN A4-Blätter für alle Teilnehmer*innen stehen am Materialentisch für die ersten Schritte der Übung zur Verfügung.

Schritt 1: (ca. 15 Minuten) (Einzelarbeit)

Jeder schreibt sein Ereignis auf, möglichst auf einer, maximal zwei DIN A4-Seiten.

(Bitte beachten: dieser Schritt bzw. Aufgabe kann ggfs. als Vorarbeit an die Teilnehmenden versendet werden. Die*der Facilitator*in schickt sie dann per E-Mail zu. Im Idealfall senden die Teilnehmer*innen die ausgearbeiteten Ereignisse etwa eine Woche vor dem Seminarbeginn zurück an die*den Facilitator*in. So kann die*der Facilitator*in sich vorab mit den Fällen vertraut machen. Alternativ können die Teilnehmer*innen die ausgearbeiteten Ereignisse zum Seminar schriftlich mitbringen)

Schritt 2: Auswahl der zu besprechenden Ereignisse (ca. 10 Minuten).

Alle Geschichten werden an den Pinnwänden angebracht. Alle Teilnehmer*innen lesen die Geschichten anderen Teilnehmer*innen. Durch einen Abstimmungsprozess werden drei Ereignisse zur Bearbeitung in der Gruppe ausgewählt. Falls die Gruppe etwas kleiner sein sollte, z.B. nur sieben Teilnehmende, können in Absprache untereinander alle Ereignisse in der Gruppe bearbeitet werden.

Schritt 3: Besprechung der Ereignisse (insgesamt 45 Minuten bzw. ca. 15 Minuten pro Ereignis)

Die Teilnehmer*innen sitzen im Kreis. Der*die jeweilige Autor*in des ausgewählten Ereignisses erzählt ihr Ereignis ohne zu werten. Dann folgt die „Aufarbeitung“ des Ereignisses (in maximal 5 Minuten). Jeder in der Gruppe, inklusive die*der Facilitator*in, kann sich per Handanzeige melden mit einer Klärungsfrage, einem Lösungsvorschlag o.ä. Wichtig dabei ist, dass der Teilnehmende, der sich gemeldet hat, den Platz mit der*dem Erzähler*in tauscht. So tauscht die Erzähler*in jedes Mal den Platz bei Meinungen und Perspektiven mit der intervenierenden Teilnehmenden. So entsteht eine tiefe Dynamik in der Gruppe. Das ermöglicht dem*der Erzähler*in und allen Teilnehmer*innen alternative Sichtweisen und alternative „Endungen“ des jeweils vorgetragenen Ereignisses. Die Phase der Aufarbeitung sollte nicht länger als 10 Minuten dauern. Die Phase wird von der*dem Facilitator*in beendet mit folgenden zwei Fragen an die Erzählerin/den Erzähler:

- Wie geht es Ihnen, bzw. wie sehen Sie nun Ihr kritisches Ereignis und Ihre damaligen Handlungen?
- Werden Sie irgendetwas an Ihren Handlungen bei ähnlichen Ereignissen in der Zukunft verändern?

Anschließend erzählen die nächsten Erzähler*innen der Reihe nach ihr Ereignis. Die Aufarbeitung der Ereignisse wird genauso vorgenommen wie bei der*dem ersten Erzähler*in.

Die Übung endet, wenn alle ausgewählten Ereignisse aufgearbeitet sind.

⁸⁸ Diese Übung ist angelehnt an ein Arbeitsblatt aus meiner Ausbildung als Interkultureller Trainer/Berater bei IKUD Seminare und ist basiert auf einer Idee von Karl-Heinz Flechsig, vgl. www.ikud-seminare.de

Arbeitsblatt 10

„Kritisches Ereignis“⁸⁹

Aufgabe (ca. 15 Minuten Einzelarbeit)

Beschreibung eines selbst erlebten oder beobachteten Anti-Bias-bezogenen kritischen Ereignisses Ihrer Wahl in folgendem Format:

1. Überschrift

Geben Sie bitte der Situation zunächst eine Überschrift, etwa so, wie dies ein Reporter tun würde! Bitte achten Sie aber darauf, dass diese Überschrift nicht wertet, sondern nur beschreibt.

2. Wo fand das Ereignis statt? (Ort, Umgebung)

Geben Sie sodann an, wo das Ereignis stattfand, in welchem (Bundes-)Land, an welchem Ort (z.B. Stadt oder Dorf) und in welcher Umgebung (Hotel, Arbeitsplatz, Verkehrsmittel, Geschäft, auf der Straße etc.).

3. Wer war bei dem Ereignis in welcher Rolle anwesend?

Person(-en) – Rolle(-n)

Erinnern Sie sich, wer bei dem Ereignis anwesend war, Sie selbst, eine oder mehrere andere Personen (Geschlecht, Alter etc.) und in welcher Rolle (Gesprächspartner, Beobachter, Mitwirkender etc.).

4. Wann fand das Ereignis statt? (Jahr – ungefähr, Tageszeit – ungefähr)

Geben Sie bitte an, wann das Ereignis (ungefähr) stattfand, z.B. in welchem Jahr, zu welcher Jahreszeit, zu welcher Tageszeit.

5. Welche Ereignisse, die möglicherweise von Einfluss waren, waren der Situation vorausgegangen?

Geben Sie bitte an, welche anderen Ereignisse diesem Ereignis vorausgegangen waren, die möglicherweise einen Einfluss hatten (z.B. eine Einladung, ein Streit, ein Vorgespräch etc.). Es können auch mehrere vorausgegangene Ereignisse angeführt werden, von denen Sie meinen, dass sie im Zusammenhang mit dem kritischen Ereignis standen.

6. Wie wurde die Situation eröffnet?

Erinnern Sie sich bitte daran, wie die Situation eröffnet wurde (z.B. wer redete zuerst, welcher Zwischenfall, welche Geste, welche Beobachtung bildete den Anlass).

7. Worin bestand das „kritische Ereignis“? (Wer tat und/oder sagte was?)

Beschreiben Sie bitte den Ablauf des Ereignisses so, dass Sie ausschließlich Beobachtungen mitteilen, („was tatsächlich geschehen ist“); verzichten Sie auf jede Interpretation und jede Bewertung.

8. Wie wurde die Situation abgeschlossen?

Erinnern Sie sich bitte daran, wie das Ereignis, die Situation abgeschlossen bzw. beendet wurde (z.B. durch eine Vereinbarung, einen Abschiedsgruß, eine Drohung etc.).

9. Was geschah danach?

Beschreiben Sie bitte, welche bedeutsamen Ereignisse später folgten, die vermutlich mit der Situation zusammenhingen (z.B. ein Brief, ein Gegenbesuch, eine Entschuldigung etc.). Es können auch mehrere folgende Ereignisse angeführt werden, von denen Sie meinen, dass sie im Zusammenhang mit dem kritischen Ereignis standen.

Musterbeispiel ein kritisches Ereignis (aus dem Hochschulbereich)

1. „Überschrift“: Kickoff-Meeting zum Forschungsprojekt

Die Situation habe ich nicht selbst erlebt, aber ist mir so oder so ähnlich von mehreren Frauen in der Beratung berichtet worden. *Namen sind erfunden.*

2. Wo fand das Ereignis statt? (Ort, Umgebung)

An der Hochschule, in einem schicken Besprechungsraum.

3. Wer war bei dem Ereignis in welcher Rolle anwesend?

9 Personen

Hochschule: Herr Professor Mayer (50+), Herr Dr. Brüll (40+)/Akademischer Oberrat, Doktoranden Lutz Hamann und Fu Wang, Doktorandinnen Angela Díaz Perez und Anica Bräutigam (alle 25+)

Firma: Herr Dr. Anders/Leitung der R&D Abteilung der Firma InnoVENT sowie zwei Mitarbeiter (eine Frau, ein Mann)

⁸⁹ Dieser Handout ist der freundlichen Genehmigung der IKUD Seminare zu verdanken, vgl. www.ikud-seminare.de

4. Wann fand das Ereignis statt? (Jahr – ungefähr, Tageszeit – ungefähr)

2016, 10 Uhr

5. Welche Ereignisse, die möglicherweise von Einfluss waren, waren der Situation vorausgegangen?

Ein Team von Promovierenden bearbeitet zusammen ein Projekt, in dessen Rahmen für ein Teilprojekt eine Drittmittel-Finanzierung bei einer bekannten Firma akquiriert werden soll, mit der das Institut schon lange zusammenarbeitet. Das Team ist international zusammengesetzt (2 Deutsche, 1 Chinesische, 1 Spanierin), Arbeitssprache ist Englisch. Angela ist im Team für das betreffende Teilprojekt zuständig. Das Team hat gemeinsam einen allerersten Arbeitsplan entwickelt, aber dann hatten alle so viel zu tun, dass Angela fast alles allein gemacht hat – von der Recherche, der Ausarbeitung einer Vorstudie über die Erstellung der Präsentation bis zur Vorbereitung des Meetings, auf dem die ersten Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden sollen. Sie ist auch diejenige, die im engen Austausch mit den beiden Mitarbeitern des Chef der Firma R & D steht.

6. Wie wurde die Situation eröffnet?

Herr Professor Mayer begrüßt die Firmengäste, zuerst Herrn Dr. Anders, dann dessen Mitarbeiterin und Mitarbeiter. Er stellt die Runde seiner Mitarbeiter*innen vor, beginnend mit dem Akademischen Oberrat Herrn Dr. Brüll, und dann die Doktorand*innen.

7. Worin bestand das „kritische Ereignis“? (Wer tat und/oder sagte was?)

Herr Professor Mayer eröffnet kurz, beschreibt die Expertise seines Instituts in dem breiteren Themenfeld (kurz einleitend, dass gerade ein sehr umfangreiches EU-Projekt eingeworben wurde) und leitet dann über zum Thema des heutigen Treffens. Dann sagt er: „Vielen Dank, Angela, für die Vorbereitung des Treffens. Ich denke, wir können die Diskussion heute auf Deutsch führen. Bitte, Lutz, würden Sie dann Ihre Arbeitsergebnisse unseren Gästen vorstellen?“ Angela, die sich schon nach dem Präsenter gegriffen hatte, zögert kurz. In dieser Zeit springt Lutz auf und sagt: „Selbstverständlich, gerne“. Er führt eloquent, aber nicht kompetent durch die Präsentation. Bei Nachfragen der Gäste, lässt er Angela nur einmal zu Wort kommen.

8. Wie wurde die Situation abgeschlossen?

Am Ende des Treffens bedankt sich Herr Dr. Anders bei Herrn Prof. Mayer für die Einladung und bei Lutz für die interessante Präsentation.

9. Was geschah danach?

Prof. Mayer war zufrieden, weil Herr Dr. Anders ihm andeutete, dass es mit dem Projekt wahrscheinlich klappen wird. Lutz war stolz, dass er das Meeting so gut durchgeführt hat, die paar Änderungen arbeitete er noch ein und sandte dann die Präsentation an Prof. Mayer und Dr. Brüll. Angela war wütend und enttäuscht, weil ihre Arbeit nicht sichtbar wurde und sie sich von Anica noch sagen lassen musste, dass sie sich doch hätte wehren können. Fu sagte zu dem allen nichts. Lutz hatte jetzt im Team Oberwasser und nahm sich in der nächsten Zeit das eine oder andere gegenüber Angela heraus.

7.3 Kollegiale Fallberatung

Zeit: ca. 60 bis 120 Minuten für zwei Fällen bei ca. 5 bis 8 Personen

Ziele/Hintergrund

Kollegiale Beratung ist ein systematisches Beratungsgespräch in der Gruppe, bei dem sich die Teilnehmenden (vorzugsweise aus einem ähnlichen beruflichen Kontext) nach einer vorgegebenen Gesprächsstruktur wechselseitig zu beruflichen Fragen und Schlüsselthemen beraten und gemeinsam Lösungen entwickeln.

Die kollegiale Beratung findet idealerweise in Gruppen von sechs bis neun Mitgliedern statt, die im regelmäßigen Abstand zusammenkommen. Die Teilnehmenden tragen dabei ihre Praxisfragen, Probleme und Fälle vor. Nach einem festen Ablauf übernimmt eine*r der Teilnehmenden die Moderation des Beratungsgesprächs und aktiviert dabei die Erfahrungen und Ideen der übrigen Teilnehmenden. Eine Person stellt den Fall, der im Fokus der Beratung steht. Eine weitere Person übernimmt die Dokumentation der Beiträge der Beratenden auf dem Flipchart. Unter Anleitung der Moderation beraten somit alle Teilnehmenden den Fall und suchen nach Anregungen und Lösungsideen, die den Fallgeber/die Fallgeberin weiterbringen sollen. Alle Rollen der kollegialen Beratung wechseln je Fallberatung, es gibt keine festen Rollenverteilungen unter den Teilnehmenden. Es gibt keine Beratenden oder Expert*innen von außen, die in die Gruppe kommen. Das macht das Kollegiale an der kollegialen Beratung aus. Ein Durchgang dauert etwa eine dreiviertel bis ganze Stunde, sodass in drei Stunden drei bis vier Fälle bearbeitet werden können.

Ort: Seminarraum

Gruppengröße: 5 bis 8 Personen

Ablauf: siehe Handout 37 Kritische Ereignisse

Muster Ablauf eines Kollegiale Fallberatungsgesprächs

Dauer: 60 bis 120 Minuten für zwei Fällen bei ca. 5 bis 8 Personen

Didaktischer Hinweis: Kollegiale Fallberatung bietet keine schnellen Lösungsrezepte. Ein grundsätzliches und vertieftes Verständnis des Problems, also des „Falls“ steht im Vordergrund. Wenn dieses neu gesehen wird und wenn der*die Fallgeber*in von den Kolleg*innen mit dem subjektiven Erleben der Situation verstanden worden ist, findet sie*er meist selbst die Lösung, die dann für sie*ihn auch passt.

Handout 37

Phase	Fallgeber*in	Beratungsgruppe (BG)
	Moderation + Gruppe: • Begrüßung und Brainstorming (s.o., Abschnitt 5.1.9) • Rollenklärung (Moderation, Fallgeber*in, Protokollant*in, Beratungsgruppe (BG)) • Verschwiegenheitsregel klären • Themensammlung • Auswahl von 2 Fällen	
1. Fallpräsentation	• Schildert sein/ihr Anliegen • Beschreibt einen Fall • Versucht, Fragestellung zu definieren/präzisieren	• Hört aufmerksam zu • Nimmt wertschätzende Haltung ein, ohne zu bewerten • Achtet auf eigene Stimme, Gefühle, Bilder, Annahmen, Vorurteile und Assoziationen
2. Befragung		• BG stellt Fragen zur Klärung der Sachlage • Fragen zum Schließen der Informationslücken • zu diesem Zeitpunkt keine Bewertungen der Diskussions- oder Lösungsvorschläge
3. Fallanalyse und Sammeln von Hypothesen	• Hört nur zu, ohne Kommentare • Schaltet sich nicht in die Diskussion ein • Am Ende: Fühle ich mich verstanden? • Welche Hypothesen sind wertvoll für mich?	• Gruppe berät und analysiert • Sammelt Assoziationen, Bilder, Ideen • Bildet Hypothesen über Muster, Dynamiken, Beziehung
4. Lösungserarbeitung	Keine Bewertung und keine Kritik	
5. Feedback zu den Lösungen	• Stellungnahme zu Ideen und Lösungsvorschlägen • Gibt der Gruppe Feedback: welche der Vorschläge relevant sind und welche (wann?) umgesetzt werden	
6. Austausch	Austausch u. Diskussion: • Was hat mir gut gefallen? Was trägt zur Lösung eines weiteren Falls bei? • Was könnte ich selbst umsetzen?	
7. Prozessreflexion	• Reflexion von Prozess und Ergebnis • Blitzlicht von allen Beteiligten • Ggfs. organisatorische Verabredungen	

Angelehnt an: Supervisionsmodelle von Michael Balint/Hartmut Raguse/Herbert Gudjons

Weitere Quellen:

Schlee, J. (2008): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart

Schmid, B. et al. (2010): Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg

Tabelle 11: Musterverlauf eines Gesprächs in der Kollegialen Fallberatung

7.4 Von der Toleranz zur Transformation⁹⁰

Zeit: insgesamt ca. 60 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmende)

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Handout H38: Toleranz versus Wandel (siehe unten Abschnitt 7.4 Von der Toleranz zur Transformation)
- Arbeitsblatt A9: „Von der Toleranz zur Transformation“ (siehe unten Abschnitt 7.4 Von der Toleranz zur Transformation)

Hintergrund:

Die Annahmen für die Ursachen von Rassismus (und anderen Formen von Diskriminierung) bestimmen die darauffolgenden Annahmen, was zu verändern ist. Auf diese Annahmen folgen wiederum Annahmen, wer Anti-Bias-Bildung braucht, welche Inhalte dieses umfasst, was es bedeutet, inklusiv zu arbeiten, welche Ziele ein Anti-Bias-Curriculum verfolgt und welche Art von Ausbildung die zukünftigen Trainer*innen brauchen.

Diese Annahmen können gravierende Auswirkung auf Bildungs- und soziale Einrichtungen haben in Bezug auf ihre Maßnahmen gegen Rassismus und andere Formen von Diskriminierung. Eine Einrichtung kann z.B. die Unterschiede „tolerieren“ ohne ihre potentiell diskriminierenden Strukturen und Handlungen grundsätzlich zu ändern. Dies folgt einem Paradigma der Toleranz. Andere Einrichtungen können die Unterschiede „wertschätzen“, aktiv die Wertschätzung von Unterschieden fordern und dieses „Anders Sein“ vor potentieller Diskriminierung „schützen“. Dafür sind solche Einrichtungen bereit, ihre potentiell diskriminierenden Strukturen und Handlungen zu „transformieren“, um eine effektive Anti-Bias-Praxis zu etablieren. Diese Einrichtungen folgen dem Paradigma der Transformation (von Strukturen und Handlungen).

Ziele:

- Entwicklung eines Anti-Bias-Curriculums bzw. Anti-Bias-Bildungsprogramms
- Kritische Auseinandersetzung mit den Annahmen, Funktionsweisen und Fortbildungsmaßnahmen der jeweiligen Einrichtungen (der Teilnehmenden) im Bereich der Anti-Diskriminierung
- Eruierung der Möglichkeiten der Entwicklung von alternativen, nicht diskriminierenden, gerechtigkeitsfördernden und diversitätsorientierten Annahmen, Funktionsweisen und Fortbildungsmaßnahmen der jeweiligen Einrichtungen

Ablauf/Anweisungen

Schritt 1: (10 Minuten)

Input „Von der Toleranz zur Transformation“ durch die*den Facilitator*in, Powerpoint oder Flipchart. Das Handout „Toleranz versus Wandel“ und das Arbeitsblatt „Von der Toleranz zur Transformation“ werden an alle Teilnehmer*innen verteilt.

Schritt 2: (10 Minuten) (Einzelarbeit)

Die einzelnen Teilnehmer*innen setzen sich mit dem Handout „Toleranz versus Transformation“ auseinander und notieren sich wichtige Punkte zwecks Austausch in Kleingruppen.

Die*der Facilitator*in weist die Teilnehmer*innen auf den Teil „Fragen zur Einzelarbeit“ im Arbeitsblatt hin und bittet die einzelnen Teilnehmer*innen, über die im Arbeitsblatt genannten Fragen zu diskutieren und wichtige Punkte auf Flipchart zu notieren

Schritt 3: (30 Minuten) (Kleingruppenarbeit)

Die Kleingruppen befassen sich mit dem Handout „Toleranz vs. Wandel“. Die*der Facilitator*in weist die Teilnehmer*innen auf den Teil „Fragen zur Kleingruppenarbeit“ im Arbeitsblatt hin und bittet die Kleingruppen, über die im Arbeitsblatt genannten Fragen zu reflektieren und wichtige Punkte zu notieren. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden auf einem Flipchart festgehalten.

Schritt 4: (20 Minuten) (Plenum)

Präsentation der Ergebnisse aus der Kleingruppenarbeit.

Schritt 5: Debriefing (genügend Zeit) (im Plenum)

Die*der Facilitator*in geht besonders auf die folgenden oder ähnliche Fragen ein:

- Wie erging es Ihnen mit der Übung, bei der Einzelarbeit und bei der Gruppenarbeit?
- Gab es überraschende Erkenntnisse?
- Welche Gemeinsamkeiten gab es zwischen einzelnen Teilnehmer*innen/Einrichtungen bezüglich der Annahmen über die Ursachen von Problemen und Konflikten um unterschiedliche Formen von Diskriminierung (Rassismus, Sexismus, Klassismus usw.)

⁹⁰ Angelehnt an: Lee et al. S. 4-6.

- Wie sah es aus mit den persönlichen/institutionellen Annahmen, was es zu verändern gibt?
- Gab es unterschiedliche Auffassungen zur Frage „Wer braucht Anti-Bias-Bildung“?
- Wie gehen Sie momentan in Ihrem Arbeitsbereich/Projekt vor gegen Diskriminierung?
- Was sind die Ziele, Methoden und Themen in den Curricula, Fortbildungen und Seminaren zu Anti-Diskriminierung?
- Wie werden Trainer*innen/Facilitator*innen/Lehrer*innen vorbereitet bzw. fortgebildet für den Umgang mit Anti-Diskriminierungsthemen in Ihrer Region?

Die*der Facilitator*in beendet die Übung mit der Hervorhebung der Notwendigkeit, die Annahmen über die Ursachen von Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung stets kritisch zu überprüfen und wo nötig zu korrigieren. Wenn diese Annahmen falsch sind, werden darauf aufgebaute Handlungen, u.a. das Curriculum, die Inhalte und die Lehrer*innen/Trainer*innen-Fortbildungen auch nicht angemessen sein, um Diskriminierung effektiv zu bekämpfen.

Handout 38

Toleranz versus Wandel

- Annahmen über die Ursachen für Diskriminierung und Konflikte
- Annahmen darüber, was geändert werden muss
- Annahmen darüber, wer Anti-Bias-Bildung braucht
- Zusammenarbeit mit Eltern und der Kommune
- Ziele
- Methoden und Inhalte
- Lehrer*innen- und Facilitator*innen-Ausbildung

A. Annahmen über die Ursachen für Diskriminierungs-/Probleme und Konflikte

Paradigma der Toleranz	Paradigma des Wandels
Rassistische Probleme und Probleme verbunden mit anderen Formen von Diskriminierung (wie Sexismus, Klassismus) existieren wegen Voreingenommenheit	Rassistische Probleme und mit anderen Formen von Diskriminierung verbundene Probleme (wie Sexismus, Klassismus) sind ein systemisches Problem auf der institutionellen und strukturellen Ebene
Voreingenommenheit ist ein individuelles Problem, abhängig vom Typ der Persönlichkeit und Einzelerfahrungen	Voreingenommenheit ist methodisch geschaffen auf der Basis von Charakteristika oder (z.B. rassistischen/sexistischen) Unterschieden von Gesellschaften und menschlichen Gruppen
Voreingenommenheit zeigt sich, wenn Menschen verschiedener Hintergründe, Kulturen und Religionen aufeinander wirken	Voreingenommenheit wird durch Gier und Konkurrenz systematisch geschaffen und ist in ökonomischen, politischen und kulturellen Strukturen tief verwurzelt. Für die Opfer führt dies zu einer physischen, emotionalen und spirituellen Erniedrigung
Voreingenommenheit ist die Folge eines Mangels an Wissen und immer wiederkehrender Stereotype. Sie ist ein Mittel, die auftretenden komplexen Verhältnisse verständlich zu machen, die daraus entstehen	Jede einzelne Person, die in einer rassistischen und von anderen Formen von Diskriminierungen geprägten Gesellschaft geboren ist, lernt Rassismus und andere Formen von Diskriminierung und beteiligt sich, aktiv oder inaktiv, an dessen vielfältigen Formen, z.B. in der Familie, in Schulen und den Medien

B. Annahmen darüber, was geändert sein muss

Paradigma der Toleranz	Paradigma des Wandels
Einzelne Einstellungen und Umgangsweisen ändern: Voreingenommenheit und Diskriminierung verschwinden	Einzelne Änderungen sind nicht genug. Ein Wiederaufbau von machtvollen Beziehungen in ökonomischen und kulturellen Institutionen der Gesellschaft ist nötig
Mehr Informationen und Fakten einholen über unterschiedliche „Kulturen“. Rassismus und andere Formen von Diskriminierung werden eliminiert durch ein größeres gegenseitiges Einwirken von unterschiedlichen Menschen	Es ist notwendig, die Dynamik der Unterdrückung und Macht und die einzelnen Personen, die darin eine Rolle spielen, zu untersuchen. Es ist notwendig, systematisch zu lernen, ein*e aktive*r Antirassist*in und Anhänger*in ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer Gerechtigkeit zu werden

C. Annahmen darüber, wer Anti-Bias-Bildung braucht

Paradigma der Toleranz	Paradigma des Wandels
Menschen, die Ziele von rassistischen und anderen Formen von Voreingenommenheit sind, müssen ihre Selbstachtung aufbauen und sich selbst ermächtigen	Menschen benötigen Anti-Bias-Bildung in allen lernenden Situationen
Menschen in gemischten/integrativen Verhältnissen brauchen Anti-Bias-Bildung, um voneinander zu lernen	Angelegenheiten und Aufgaben variieren für Kinder/ Menschen aufgrund ihrer unterschiedlichen rassischen, kulturellen und verschiedene anderen Hintergründe, ihrer Familien- und Lebenserfahrungen
Menschen, die sich in einer reinen weißen Umgebung befinden, brauchen keine Anti-Bias-Bildung, weil dort keine rassistischen Probleme existieren	Alle Beteiligten müssen sich um Anti-Bias-Bildung bemühen

D. Inklusiv arbeiten

Paradigma der Toleranz	Paradigma des Wandels
Besondere kulturelle Aktivitäten miteinander teilen, exotisches Essen kochen, traditionelle Kleidung anziehen, Bilder vom Herkunftsland zeigen	Zusammenarbeit bei Lehrplan-Entwicklung, Durchführung und Einschätzung
Teilen von Äußerlichkeiten: von Information über die sichtbaren Aspekte von Familienkulturen, Essen, Musik, Gegenständen, aber tiefere Aspekte, Überzeugungen und Regeln von Interaktions- und Lernstilen ignorieren/nicht kennen lernen	Benutzt eine Vielfalt von Aktivitäten und Strategien und involviert alle Parteien unter Einbeziehung der Sprache, der heimischen Kultur, der Bedürfnisse, der politischen Situation und Erfahrung

E. Ziele

Paradigma der Toleranz	Paradigma des Wandels
Seminare/Workshops über „andere“ Kulturen unterrichten: d.h. über Kulturen, die „anders“ sind als die dominante europäisch-amerikanische Kultur	Die Entwicklung von Menschen aller Altersklassen zu Aktivist*innen gegen Ungerechtigkeit, die gegen sie selbst oder andere ausgeübt wurde/wird. Eine gut fundierte, eigene Identität konstruieren
Anerkennung, Vergnügen und Toleranz gegenüber unterschiedlichen Kulturen befürworten	Einfühlende, gewinnende und kenntnisreiche Wege entwickeln, um mit Menschen unterschiedlicher Herkunft umzugehen und sich mit kritischen Gedanken aller Art mit Diskriminierung auseinanderzusetzen. Multikulturelle Erziehung ist ein Prozess und eine lebenslange Reise

F. Methode und Inhalt

Paradigma der Toleranz	Paradigma des Wandels
Aufgaben/Übungen für jedes Kind bzw. alle Lernenden, ohne Berücksichtigung von Unterschieden – Ansatz: „Eine Größe, die allen passt“	Das Curriculum integriert in sich kritische Denkweise, Anti-Bias und gerechtigkeitsorientierte Konzepte und Handlungen
Unbeständiges Lernen von Kulturen von verschiedenen rassifizierten und ethnischen Gruppen	Aktives Erzählen der Lebenserfahrungen und Interessen von Menschen und den kulturellen, psycho-sozialen und individuellen Bedürfnissen der Lernenden bzw. Teilnehmenden
Vermeintliche Anti-Bias-Aktivitäten tendieren dazu, „Anhänge“/„add-ons“ zum Curriculum bzw. zu Lernprozessen zu werden: z.B. andere Kulturen „besuchen“ – durch spezielle Ferienaktivitäten, z.B. „Afrika-“ oder „Indische“ Wochen, um dann wieder zum Alltag zurückzukehren	Anti-Bias-Bildung wird zum festen Bestandteil des Curriculums und Regelunterrichts und integriert Vielfalts- und Gerechtigkeits-Fragen in Bezug zu unterschiedlichen Arten von Diskriminierung – Rassismus, Sexismus, Alter usw.
Einführung von „Tourismus“ ins Curriculum/Lernform – die alltägliche Kultur, ihre sozialen Sitten nicht, berücksichtigen aber ihre Esskultur, Kunst und Musik.	Betrachtung von Lernenden/Menschen als „aktiv“ Lernenden, die voneinander und von anderen Kulturen lernen. Partizipatorisches Lernen ist ein entscheidender Bestandteil von Gleichberechtigung

G. Lehrer*innen/Facilitator*innen Ausbildung

Paradigma der Toleranz	Paradigma der Umwandlung
Information über verschiedene Kulturen und ein Kompendium von multikulturellen Aktivitäten. Lernen geschieht als ein separates Modul und wird nicht in das Curriculum oder in den Mainstream integriert	Die Ausbildung fordert Teilnehmer*innen heraus, ihre eigenen Vorurteile, ihr Unbehagen, ihre falschen Kenntnisse aufzudecken, ihnen ins Gesicht zu schauen und sie zu ändern und dadurch Erziehungsmethoden, die Rassismus sowie andere institutionelle Diskriminierung und Voreingenommenheit fördern, zu identifizieren und zu ändern
Methoden betonen Information durch Vorlesungen und „Sprecher*innen“ verschiedener ethnischer Gruppen	Die Ausbildung ermöglicht Lernenden, ihre eigene kulturelle Identität und Verhaltensweise zu verstehen und fördert dadurch, kulturell bewusste und angemessene Wege im Umgang mit anderen zu entwickeln
Im Rahmen der Ausbildung ist keine Aufdeckung und Änderung von eigenen Vorurteilen und eigenem Unbehagen oder das Lernen von Dynamik und Erscheinungsformen von Institutionellem Rassismus erforderlich	Fragen über Vielfalt und Gleichberechtigung sind in alle Aspekte der Ausbildung integriert durch Verwendung von kooperativen und erfahrungsorientierten Methoden, Peer-Lernen und Austausch von Information

Tabelle 12: Toleranz versus Wandel

Arbeitsblatt: Von der Toleranz zur Transformation**Fragen zur Einzelarbeit (Persönliche Selbstreflexion) anhand des Handouts 38 „Toleranz vs. Wandel“**

- Was sind meiner Ansicht nach die Ursachen für Konflikte bezogen auf verschiedene Formen von Diskriminierung (Rassismus, Sexismus, Klassismus etc.)?
- Was kann ich (konkret) tun, um diesen diskriminierenden Einstellungen zu begegnen bzw. sie abzubauen?
- Was sind die Annahmen meiner Einrichtung darüber, wer Anti-Bias-Bildung benötigt?
- Welche Schlüsse ziehe ich aus dieser Einstellung zum Umgang mit Diskriminierung und Bildungsarbeit, inkl. Facilitator*innen-Fortbildungen?

Fragen zur Gruppenarbeit anhand des Handouts 38 „Toleranz Versus Wandel“

- Kurzer Bericht von jedem*jeder über die persönliche Selbstreflexion
- Was ist die Einstellung meiner Umgebung/Institution/Gesellschaft zu Ursachen für Konflikte bezogen auf verschiedene Formen von Diskriminierung (Rassismus, Sexismus, Klassismus etc.)?
- Was sind Ihre Annahmen bzw. die Annahmen Ihrer Einrichtung darüber, was geändert werden muss?
- Was sind Ihre Annahmen bzw. die Annahmen Ihrer Einrichtung darüber, wer Anti-Bias-Bildung benötigt?
- Welche Schlüsse ziehe ich/zieht meine Einrichtung aus dieser Einstellung zum Umgang mit Diskriminierung und Bildungsarbeit, inkl. Facilitator*innen-Fortbildungen?
- Was sind die aktuellen Ziele, Methoden und Inhalte der Workshops/Fortbildungen/Curricula bezüglich der Anti-Bias-Bildung?

7.5 Held*innen und Feiertage – Vier Kriterien zur Beurteilung der sozialen Gerechtigkeitsorientierung von diversitätsorientierten Bildungsmaterialien⁹¹**Zeit:** ca. 90 bis 120 Minuten**Gruppengröße:** bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmenden)**Ort:** großer Seminarraum**Material:** Handout 39: „Held*innen und Feiertage“ (siehe unten)**Hintergrund**

Oft nehmen Unterrichts- und Bildungsmaterialien zum Thema Diversity Bezug zu Held*innen und bedeutenden Feiertagen eines Landes/einer Community. Obwohl dieser Bezug bzw. Ansatz zum Teil Zugänge zum Thema

⁹¹ Diese Übung (Handout bzw. Powerpoint-Präsentation und Arbeitsblatt) habe ich nach Ideen von verschiedenen kritischen Beiträgen über Bildungsmaterialien und Curricula zum Thema Anti-Diskriminierung in Lee et al. (Hg.) (2006) entwickelt. An dieser Stelle gilt mein Dank auch meinem Trainer-Kollegen Ben Richards von Anti-Racism Network (ART/Johannesburg) für den Austausch über die Inhalte und seine wertvollen Ansichten zum Thema während seines Aufenthalts in Deutschland (Berlin und andere Städte 2001) und meines Aufenthalts in Südafrika in Johannesburg/Durban 2001 und 2008.

„Kultur“ und „Vielfalt“ verschafft, kann er bewusst oder unbewusst zu Stereotypisierungen und Verallgemeinerungen und letztendlich zu sozialer Ungerechtigkeit führen.

Unten (siehe Handout unten) sind vier Kriterien aufgelistet, mit Hilfe derer Herausgeber*innen und Nutzer*innen von Bildungsmaterialien die Beiträge nach sozial gerechter Vermittlung beurteilen werden können.

Sie sind eingeordnet unter:

1. Trivialisierung vs. Validierung
2. De-Kontextualisierung vs. Kontextualisierung
3. Begrenzte Informationen vs. ausreichende Informationen
4. Vermeidung von kontroversen Themen vs. Ansprechen von kontroversen Themen

Ziele:

- Kritische Überprüfung von Curriculum, Unterrichts- und Bildungsmaterialien im Bereich der Antidiskriminierung, Gerechtigkeits- und Diversitätsorientierung
- Den derzeitigen und zukünftigen sozial gerechten und vorurteilsbewussten Einsatz von Bildungs- bzw. Unterrichtsmaterialien zu den Themen Kultur, Diversität, Antidiskriminierung und globale Beziehungen definieren
- Entwicklung von Anti-Bias-, Gerechtigkeits- und diversitätsorientiertem Curriculum und Bildungsmaterialien für den Unterricht

Ablauf/Anweisungen

Schritt 1: (ca. 3 Minuten)

Einleitende Fragen durch die*den Facilitator*in im Plenum:

- Wer wären die wichtigen „Held*innen“/Feiertage in Deutschland?
- Welches sind die Länder, in denen die „Held*innen“ gearbeitet haben? Z.B: Indien – Gandhi; Südafrika – Nelson Mandela etc.
- Kommen diese „Held*innen“ in Bildungsmaterialien/Schulbüchern vor?

Schritt 2: (ca. 15 Minuten)

Input durch die*den Facilitator*in (Powerpoint): „Held*innen und Feiertage“ (das Handout 39 (siehe unten) wird vor der Präsentation an die Teilnehmer*innen verteilt).

Schritt 3: (ca. 45 Minuten) (Kleingruppenarbeit)

Die*der Facilitator*in weist die Teilnehmer*innen auf den Teil „Fragen zur Kleingruppenarbeit“ im Arbeitsblatt 10 „Held*innen und Feiertage“ hin und bittet die Kleingruppen, über die im Arbeitsblatt genannten Fragen zu diskutieren und wichtige Punkte auf ein Flipchart zu notieren.

Schritt 4: (ca. 15 Minuten)

Präsentation im Plenum und Austausch über die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit

Schritt 5: Debriefing (genügend Zeit)

Basierend auf der Kleingruppenarbeit und dem Austausch im Plenum hebt die*der Facilitator*in die Gefahren der ungenügenden Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen und historisch-politischen Zusammenhänge bzw. des Kontextes bei der Entwicklung und Durchführung von Bildungsmaterialien hervor, insbesondere in der politischen Bildung. Die*der Facilitator*in regt die Teilnehmer*innen zur kritischen Überprüfung folgender Themen an: Noch zu entwickelnde Bildungsmaterialien, in dieser Übung herausgearbeitete Themen der Validierung und Kontextualisierung, akkurate und vollständige Informationen und kritische Auseinandersetzung mit relevanten (auch kontroversen) Themen.

Handout 39

Held*innen und Feiertage: Handout (H39)	
1. Trivialisierung (Marginalisierung/Bagatellisierung/Verharmlosung/Pauschalisierung)	Validierung (Zusammenhänge zeigen)
- Sie unterbrechen Ihr reguläres Curriculum und schieben eine Unterrichtseinheit z.B. über Mahatma Gandhi oder Nelson Mandela ein. Diese Art der „Sonder-Unterrichtseinheiten“ trivialisiert und marginalisiert den Themenkomplex, in dem die Personen als „Symbole/Sonderlinge“ ihrer Kultur/Ethnizität reduziert werden. Die Schüler*innen/Lernenden merken, dass dies abweichende Unterrichtseinheiten sind und sie nicht so bedeutend wie das „reguläre“ Curriculum sind. <i>Beispiel:</i> Sie führen eine Unterrichtseinheit zu Mahatma Gandhi durch und schlussfolgern, wie wichtig sein Beitrag für Indien und Frieden in der Welt war und kehren dann zurück zum üblichen eurozentrischen Curriculum. <i>Beispiel:</i> Sie stellen berühmte Persönlichkeiten (Helden) vor, z.B. einen Fußball-Profi, einen Musiker oder Politiker der*die sich für soziale Projekte eingesetzt hat. Solche recherchierten Projekte führen zu oberflächlichen Kenntnissen über die jeweiligen Biografien. Außerdem führt die Gleichstellung der Berühmtheit mit Einsatz für soziale Gerechtigkeit zu einer Trivialisierung/Marginalisierung eines ernsten Themas.	- Sie verbinden eine Unterrichtseinheit über Mahatma Gandhi mit anderen Teilen ihres Curriculums. Dadurch wird die Fokussierung auf diesen „Helden“ erweitert und bereichert das Curriculum, statt nur eine „Abweichung“ zu sein. <i>Beispiel:</i> Sie unterrichten bzw. verbinden diese Unterrichtseinheit mit anderen „Held*innen“, die sich gegen Diskriminierung und Unterdrückung (gegen Rassismus, Xenophobie usw.) eingesetzt haben und denen die Schüler*innen bereits begegnet sind. Der Kontext ist der Kampf für soziale Gerechtigkeit und Antidiskriminierung. Dieser sollte auf diese Weise ein bekanntes Thema für die Schüler*innen werden, während des ganzen Spektrums des Curriculums. Des Weiteren werden Ereignisse und Themen aus der Vergangenheit an die gegenwärtige gesellschaftliche Situation angepasst (z.B. Kampf gegen Rassismus in Deutschland und Europa). Unterrichtseinheiten werden so konzipiert, dass sie relevant für die Lebenswelten und Erfahrungen der Schüler*innen sind.
2. De-Kontextualisierung	Kontextualisierung
- Sie dekontextualisieren⁹² die Heldin/den Held oder Feiertag, indem sie nicht über den Gesamtkontext der sozialen Bewegung oder (historischen) Begebenheiten des Landes reden. Große Held*innen schreiben nie Geschichte allein, sie sind immer Teil von Organisationen, Basisbewegungen und Gesellschaften/Communities. <i>Beispiel:</i> Sie heben Martin Luther King, Rosa Parks oder Mahatma Gandhi als unermüdliche und mutige Einzelpersonen hervor, anstatt sie als Teil der politischen Bewegungen zu zeigen, die eine Antwort auf bestimmte historische Zeiten und Orte waren. <i>Beispiel:</i> Sie unterrichten über den Kampf der Frauen in Deutschland in den letzten Jahrzehnten um ihr Recht auf Arbeiten/Wählen und fokussieren dabei nur auf dieses „Recht zu Arbeiten/Wählen“. So blenden sie die rechtliche, familiäre und genderbasierte Unterdrückung und männliche Dominanz von damals und heute aus.	- Sie setzen die Geschichten der „Held*innen“ oder „Feiertage“ in den Kontext der sozialen Gerechtigkeit und der Freiheitskämpfe und Anstrengungen gegen die Unterdrückung von gesellschaftlichen Gruppen. <i>Beispiel:</i> Sie behandeln im Unterricht die politischen Überzeugungen und Zugehörigkeiten der „Held*innen“ und die politischen Ideologien ihrer jeweiligen sozialen Bewegungen. Sie fokussieren im Unterricht auch auf den politischen und sozialen Kontext des gesellschaftlichen Kampfs um soziale Gerechtigkeit. <i>Beispiel:</i> Sie untersuchen, zusammen mit der Schüler*innen, die Schriften der „Held*innen“ aus Kolonialzeiten und unterstützen die Schüler*innen, die postkolonialen Zeiten auch kritisch zu betrachten und schlagen Brücken zu jetzigen internationalen Ungerechtigkeiten, Abhängigkeiten und v.a. zur Situation benachteiligter Gruppen (Migrant*innen) in Europa/Deutschland.

⁹² „Dekontextualisierung“ (aus dem Englischen „decontextualise“) bezeichnet einen Prozess, bei dem Menschen Wörter anderer oder ihre eigenen wiedergeben und sie dabei aus ihrem ursprünglichen gesellschaftlichen, historischen und politischen Zusammenhang bzw. Kontext herausnehmen und sie in einen neuen Bedeutungskontext einbetten (Rekontextualisierung).

3. Limitierte/inakkurate Informationen/Angaben	Ausreichende/akkurate Informationen/Angaben
- Sie besitzen begrenzte oder ungenaue Information oder Information aus einer eurozentrischen Perspektive oder sie repräsentieren nicht jemanden bzw. interpretieren irgendetwas aus der historischen Perspektive falsch. <i>Beispiel:</i> Sie unterrichten zu <i>Rassismus heute</i> und präsentieren das Problem als ein aktuelles rechtsextremes Phänomen. Dabei blenden Sie die Geschichte der Migration in Deutschland, den ungerechten Umgang mit „Arbeitsmigrant*innen“, die steigende Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund, die diskriminierenden Tendenzen, die noch heute in der Mitte der Gesellschaft zu finden sind, aus.	- Sie haben nützliche Information für die Schüler*innen und haben genügend Hintergrundinformationen, um ihren Unterricht zu ergänzen. <i>Beispiel:</i> Sie unterrichten zu <i>Rassismus heute</i> und behandeln dabei nicht nur rechtsextreme Gruppen, sondern auch die Geschichte der Migration in Deutschland, die steigende Diversität Deutschlands und aktuelle Zahlen und Diskurse zu Migration und sozialer Inklusion.
4. Vermeidung von kontroversen/widersprüchlichen Themen/schön reden	Kontroverse/widersprüchliche Themen ansprechen/nicht schön reden
- Sie vermeiden kontroverse Themen, Ambiguitäten, ungelöste Themen und/oder reden soziale Realitäten schön. <i>Beispiel:</i> Sie unterrichten zum indischen Unabhängigkeitstag und vermeiden dabei die von Großbritannien und anderen europäischen Ländern verübte brutale Unterdrückung und die Wichtigkeit von Freiheit und Gleichheit aller Menschen und ziehen keine Schlüsse zu deutschen kolonialen Praktiken, z.B. in Namibia. <i>Beispiel:</i> Sie unterrichten über Nelson Mandela und heben seine persönlichen, heldenhaften Qualitäten hervor, ohne über das von den Buren ausgeübte Apartheid-System zu sprechen, dessen Auswirkungen noch zu spüren sind und z.T. den Diskriminierungserfahrungen der Migrant*innen in Deutschland und Europa ähneln können.	- Sie behandeln kontroverse/widersprüchliche und ungelöste Themen kritisch und offen. <i>Beispiel:</i> Sie unterrichten zum indischen Unabhängigkeitstag und behandeln dabei die (nicht vorhandene) Ethik und (nicht vorhandene) Moral von Kolonialpraktiken, über die Bedeutung der Freiheit und Souveränität aller Menschen und zeigen den Schüler*innen die „Ungerechtigkeiten“ der Vergangenheit. Sie ziehen Schlüsse für die Arbeit gegen ähnliche Diskriminierungsmechanismen in der heutigen Gesellschaft. <i>Beispiel:</i> Sie unterrichten zu Unabhängigkeitsbewegungen in verschiedenen Ländern der Welt und beleuchten dabei die Rolle und Perspektiven der dominanten und unterdrückten Bevölkerungen und untersuchen die Art und Mechanismen der Konflikte auf der physischen, philosophischen und kulturellen Ebene.

Tabelle 13: Held*innen und Feiertage

Arbeitsblatt 11 „Held*innen und Feiertage“

Fragen zur Kleingruppenarbeit anhand des Inputs „Held*innen und Feiertage“

- Welche Materialien verwende(n) ich/wir momentan für die Einführung zu Themen wie Kultur, Antidiskriminierung, Diversität und globale Beziehungen?
- Wie bewerte ich diese Materialien/Methoden nach den folgenden Kriterien?
 - Trivialisierung vs. Validierung
 - De-Kontextualisierung vs. Kontextualisierung
 - Begrenzte/ungenaue Informationen/Angaben vs. ausreichende/genauere Informationen/Angaben
 - Vermeidung von kontroversen/widersprüchlichen Themen/schön reden vs. kontroverse/widersprüchliche Themen ansprechen/nicht schön reden
- Um Stereotypen und Ungerechtigkeiten zu verhindern, brauche(n) ich/wir
- Die allergrößte Hürde bei der Lösung ist...
- Dieses Problem behindert unsere Arbeit dadurch, dass ...
- Ich persönlich hätte dieses Problem gelöst, indem ...

7.6 Tipps zum Erkennen von Rassismus und andere Formen von Diskriminierung in (Kinder-)Büchern, Bildern und anderen Medien⁹³

Zeit: ca. 60 Minuten

Gruppengröße: bis zu 20 Personen (Arbeit in Kleingruppen von 5 bis 6 Teilnehmenden)

Ort: großer Seminarraum

Material:

- Input (Powerpoint-Präsentation) (siehe unten)
- Arbeitsblatt 12: Tipps zum Erkennen von Rassismus in (Kinder-)Büchern und anderen Medien (vgl. S. 171)

Hintergrund/Ziele:

- Kinder und Jugendliche werden durch Medien, u.a. Bücher, Bilder, Fernsehen, Werbeplakate, Internet und Soziale Netzwerke, ständig mit rassistischen, sexistischen und anderen stereotypisierenden Haltungen konfrontiert.
- Diese Haltungen verzerren ihre Wahrnehmung, und allmählich fangen sie an, diese Stereotypen und Mythen über die „Anderen“ oder „sich selbst“ zu glauben bzw. zu verinnerlichen.
- Es ist fast unmöglich für Kinder, diese gesellschaftliche Darstellung von Haltungen, Mythen und Stereotypen zu hinterfragen.
- Wir können sie aber unterstützen, indem wir den Kindern Hinweise geben, wie sie die „Ismen“ durchschauen und ihre Weltanschauung dadurch erweitern können.
- Kritische Überprüfung der Bildungsmaterialien in unseren Einrichtungen aus der Anti-Bias-Perspektive.

Ablauf/Anweisungen

Schritt 1: (ca. 30 Minuten) (Kleingruppenarbeit)

Schritt 2 – Variante 1 (bei Fortbildungen in einem Seminarhaus): Hier wäre als Bedingung notwendig: Die Teilnehmer*innen werden im Vorfeld vom* von der Facilitator*in aufgefordert, zum Seminar ausgewählte stereotype und diskriminierungsbewusste und -unbewusste Bücher, Bilder, Internet-Inhalte oder Werbeplakate zwecks gemeinsamer Auswertung aus der Anti-Bias-Perspektive mitzubringen. Diese werden dann am Büchertisch im Seminarraum ausgestellt.

Aufgabe: Anhand des Arbeitsblatts A11 „Tipps zum Erkennen von Rassismus in (Kinder-)Büchern“: Tauschen Sie sich über die von Ihnen mitgebrachten Bücher und andere Medien aus.

Schritt 2 – Variante 2 (bei In-House-Schulungen): Diese Einheit kann, wenn es gelingt, in der Bibliothek oder Bücherecke der Einrichtung stattfinden oder die Teilnehmenden bringen einige in der Einrichtung vorhandene Medien mit zum Seminarraum

Aufgabe: Anhand der Arbeitsblatts A12 „Tipps zum Erkennen von Rassismus in (Kinder-)Büchern“: Werten Sie das Lehr- und Lernmaterial (Bücher, Bilder, Plakaten usw.) in Ihrer Einrichtung aus.

Schritt 3: (ca. 15 Minuten)

Austausch der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit im Plenum

Schritt 4: Debriefing (genügend Zeit)

⁹³ Angelehnt an: Derman-Sparks, L. (1989:143-145). Dort verweist Derman-Sparks auf folgende Quelle: From Guidelines for Selecting Bias-Free Textbooks and Story Books (1980) by the Council on Interracial Books for Children.

Arbeitsblatt 12

Tipps zum Erkennen von Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung in (Kinder-)Büchern, Bildern und anderen Medien – Arbeitsblatt

Zeit: 30 Minuten Kleingruppenarbeit/15 Minuten: Präsentation im Plenum und Austausch

Bitte die Ergebnisse der Gruppenarbeit auf einem Flipchart festhalten

Führen Sie sich das Lehr- und Lernmaterial Ihrer Einrichtung, insbesondere in „sozialen Fächern“ oder auch in anderen Bereichen (Schule, Hochschule, Kommune etc.) anhand folgender Orientierungsfragen vor Augen:

- Sind die Materialien (Bücher, Bilder, Videos etc.) bewusst gestaltet im Hinblick auf Rassismus, Sexismus und andere „Ismen“? Wenn ja, woran erkennen Sie das? Wenn nein, woran erkennen Sie das? Bitte in beiden Fällen Beispiele nennen!
- Was fällt besonders sonst auf?
- Welche Reaktionen lösen die Materialien aus bei Leser*innen/Lernenden?
- Gibt es bildliche Stereotype: z.B. armer (globaler) Süden; helfende bzw. überlegene Deutsche oder Europäer*innen; hilfsbedürftige Kinder; kulleräugige Schwarze; finstere Türken; athletische Schwarze; verdächtige Roma ...?
- Welche Symbole werden verwendet und welche Bedeutung haben sie?
- Warum werden solche Bilder vermittelt? Warum wird damit geworben oder gearbeitet?
- Welche differenzierten, alternativen Bilder können wir über Bücher, Medien wie Zeitungen oder Webseiten vermitteln?
- Gibt es (in Ihrem Umfeld oder anderswo) bereits Lehr- und Lernmaterialien, die kritisch und angemessen mit dem Themenkomplex (Antidiskriminierung) umgehen?
- Welche (materiellen und wissenschaftlichen) Ressourcen (Fortbildungen) brauchen wir, um angemessenes Lern- und Lehrmaterial zu erstellen bzw. zu präsentieren?

Tipps zum Erkennen von Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung in (Kinder-)Büchern, Bildern und andere Medien – Powerpoint-Folien

Folie 1

Ausgangslage: Unterstützung für Kinder beim Erkennen von „-Ismen“ (Rassismus, Sexismus etc.) in den Medien

- Kinder und Jugendliche werden durch Medien, Bücher und Bilder ständig mit rassistischen/sexistischen und anderen stereotypisierenden Haltungen konfrontiert.
- Diese Haltungen verzerren ihre Wahrnehmung, und allmählich fangen sie an, diese Stereotypen und Mythen über die „Anderen“ oder „sich selbst“ zu glauben bzw. zu verinnerlichen.
- Es ist fast unmöglich für Kinder, diese gesellschaftliche Darstellung von Haltungen, Mythen und Stereotypen zu hinterfragen.
- Wir können sie aber unterstützen, indem wir den Kindern Hinweise geben, wie sie die „Ismen“ durchschauen und ihre Weltanschauung dadurch erweitern können.

Folie 2

Abbildungen überprüfen

- Auf Stereotypen achten: Stereotypen sind übermäßig vereinfachte Verallgemeinerungen, z.B. über bestimmte Bevölkerungsgruppen, Religionen, soziale Schichten etc.
- Auf *Tokenismus* achten (Alibifunktion): Beispiel: Wenn nicht-weiße Menschen dargestellt sind, sehen sie genauso aus wie ihre weißen Kontrahent*innen, abgesehen davon, dass sie farbige (People of Color/POC) sind?
- Wer tut was? Sind die abgebildeten „Minderheiten“ in passiven, aktiven oder führenden/leitenden Rollen zu sehen? Sind z.B. männliche Figuren die „Handelnden“ und Frauen passive „Zuschauerinnen“?

Folie 3

Check the Story Line: subtile Formen von Vorurteilen erkennen (1)

Obwohl viel über eine angemessene Darstellung von Schwarzen, Frauen etc. geredet wird, sind subtile Formen von Stereotypisierung oft noch zu erkennen:

- Erfolgsfaktoren (Standards für Erfolg): Ist eine „weiße“ Art des Verhaltens nötig, damit POC erfolgreich sind? Brauchen benachteiligte Menschen außergewöhnliche Fähigkeiten (beruflicher Erfolg, Leistung

beim Sport, Erfolg im Studium etc.), um akzeptiert und geschätzt zu werden? Bei der Darstellung von Freundschaften zwischen „weißen“ und „Migranten“-Kindern: Ist es das Migrantenkind, das am meisten Verständnis und Bereitschaft zur Vergebung mitbringt?

- Problemlösung: Sind die Benachteiligten als Problem oder als selbst schuldig dargestellt? Sind die Probleme der Benachteiligten als system- bzw. gesellschaftsbedingt dargestellt? Sind „weiße“ Menschen oder „Männer“ als Lösungsbringer dargestellt?

Folie 4

Check the Story Line: subtile Formen von Vorurteilen erkennen (2)

- Rolle der Frauen und Männer, Mädchen und Jungen: Sind Erfolge der Mädchen allein ihrer Initiative und Intelligenz zugeschrieben oder spielen „Hübsch-Sein“ oder ihre guten Beziehungen zu Jungen dabei eine Rolle? Würde die gleiche Geschichte auch in umgekehrten Geschlechterrollen genauso erzählt?
- Rolle der Migrant*innen/Minderheiten/Benachteiligten: Was ist der Stellenwert und die Rolle der Migrant*innen und anderer benachteiligter Gruppen? Wo sind die Kinder der Migrant*innen? Wie oft und wie tauchen sie auf in den Medien, Büchern und Bildern?

Folie 5

Auf Lebenswelten/Lebensstile achten

- Abbildung der Häuser/Wohnungen: Sind die Umgebung und Lebensstile (Wohngebiete) der Migrant*innen/Benachteiligten „ungewöhnlich“ (negativ) gegenüber den Lebensstilen der „normalen“ (weißen) Mittelschicht?
- Diskurs über Ghettos?
- Bekleidung?

Folie 6

Beziehungen zwischen Menschen abwägen

- Mann-Frau-Beziehungen: Wie sind familiäre Verhältnisse dargestellt? Wer kocht und/oder putzt? Sind People of Color und Frauen nur in „unterstützenden Rollen“ dargestellt? Werden Familien in bestimmten Kulturkreisen mit vielen Kindern dargestellt?
- Migrant*innen – „Nicht-Migrant*innen“/Schwarz-Weiß-Beziehungen: Wer besitzt die Macht? Wer übernimmt die Leitungsrolle und trifft Entscheidungen?
- Kinder – Erwachsene
- Stadtmenschen – Dorfbewohner
- Sind Familien immer als Mann-Frau-Kind dargestellt?
- Wie werden, wenn überhaupt, Kinder und Erwachsene mit physischen und geistigen Herausforderungen im Vergleich zu Menschen ohne diese Herausforderungen dargestellt⁹⁴?
- Werden LGBTIQ-Fragen behandelt oder kommen Darstellungen dieser sexuellen Orientierungen vor?

Folie 7

Wer sind Held*innen oder wichtige Persönlichkeiten?

- Manager
- Fließbandarbeiter
- Männer
- Frauen
- Weiße
- People of Color
- Erwachsene
- Rollstuhlfahrer

Folie 8

Auswirkungen auf Selbstbilder/Selbstachtung/eigene Wertschätzung (der Kinder)

- Was bewirken die Bilder/Sprache im Buch in Bezug auf die Selbstachtung/das Selbstbild der Kinder/Leser*innen/Betrachter*innen?

⁹⁴ Behinderte Kinderbuch-Helden*innen sind – wenn überhaupt – nur etwas für Kinder mit Behinderung. Mehr zum Thema „Behinderung“ und andere Vielfaltsaspekte in Kinderbüchern hier: <https://raul.de/begeisterndes/was-fehlt-vielfalt-in-kinderbuechern/> (letzter Zugriff: 08.01.2019).

- Wie gehen wir damit um, dass die Farbe „Weiß“ (z.B. Barbie-Puppen) als ultimates Schönheitsideal dargestellt werden?
- Spiegeln die Bücher, Bilder (Fernsehprogramme) die Lebenswelten von z.B. Kindern mit Migrationshintergrund wider?
- Gibt es Geschichten, mit denen sich ein Kind mit Migrationshintergrund schnell positiv und konstruktiv identifizieren kann?
- Wo sind die Kinder der Migrant*innen in unseren Medien/Büchern/Bildern?

Folie 9**Die Hintergründe der Autor*innen berücksichtigen?**

- Beachten Sie die Biografien, Hintergründe, Autor*innenangaben und Illustrator*innen (Fotograf*in), die meist auf Buchumschlägen oder am Ende des Buches stehen. Wenn es z.B. um Themen wie Vielfalt und Antidiskriminierung geht, fragen Sie sich: Was qualifiziert die Person/die Autor*in/Fotograf*in für die Veröffentlichung? Gleiche Fragen gelten auch für Autor*innen/Fotograf*innen/Produzent*innen, die zu den Themen Frauen/Mädchen oder Muslim*innen etc. arbeiten.
- Wo ist die Migrant*innenliteratur?
- Angehörige der dominanten Kultur?
- Hochschule/NGO?

Folie 10**Die Perspektive der Autor*innen berücksichtigen**

- Aus welcher Perspektive steht/schreibt der*die Autor*in: eurozentrisch/kosmopolitisch?
- Wen spricht sie*er an?

Folie 11**Auf Loaded (= vorurteilsgeladene, stereotypisierende) Words achten**

- Sind die Begriffe zeitgemäß? Sind sie mit negativen oder verabscheuenden Untertönen geladen?
- Sexistische Sprache, die Frauen exkludiert oder trivialisiert
- Entwickelte Länder
- Wenig entwickelte Länder
- „Afrika“
- „Da unten“
- „In der Pampa“

Folie 12**Copyright Datum**

Bücher/Publicationen über Themen wie Migration und Antirassismus sind immer noch dominiert von Menschen der Mehrheitsgesellschaft und daher reflektieren sie eine „dominante“ Perspektive. Daher fragen Sie nach folgenden Aspekten:

- Jahrgang
- Ort
- Hochschule
- Praxiseinrichtung

7.7 Ab auf die Anti-Bias-Reise: Zusammenfassung und Ausblick auf Kapitel 8 – Implementierungsformate

Die Kapitel 3 bis 7 haben aufgezeigt, dass Anti-Bias-Bildung eine lebenslange Aufgabe ist und nicht auf die Zeit von Trainings oder Fortbildungsmaßnahmen begrenzt ist. Die verschiedenen Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen, Trainings und Fortbildungen unterstützen lediglich dabei, eine kontinuierlich fortwirkende Lebensphilosophie anzustoßen. Dabei sind die Facilitation und die Prozessgestaltung von besonderer Bedeutung für das Gelingen. Die Drei Bausteine Haltung – Macht – Ideologie sowie die vertiefenden Übungen und Methoden sind nur ein Teil der holistisch angedachten lebenslangen Anti-Bias-Reise. Man kann es sich nicht leisten, auf dieser Reise an zu beliebigen Zeitpunkten ein- und auszusteigen. Nur die Privilegierten können es sich leisten, die Anti-Bias-Reise abzubrechen, beliebig ein- und auszusteigen, Auszeiten zu nehmen oder ab und zu eine Anti-Bias-Tour zu unternehmen. Das gehört zu den unverdienten Privilegien der traditionell nicht exkludierten Menschen. Aber die

traditionell Ausgeschlossenen können, einmal angetreten, nicht einfach aussteigen, ohne die Internalisierung von eigenen Exklusionserfahrungen zu riskieren. Man darf und wird auch immer einmal wieder stolpern und hinfallen. Aber wie die Übung „Anti-Bias-Anti-Diskriminierungsreise“ uns gezeigt hat, gibt es immer die Möglichkeit, aufzustehen und die Reise fortsetzen.

Die Implementierung der hier beschriebenen „Methoden und Übungen“ setzt daher auf weitere umfassendere, langfristig angelegte Maßnahmen in den jeweiligen Einrichtungen. Dies gilt auch für einzelne Menschen, die eine Anti-Bias-Reise antreten:

- Ausgebildete Facilitator*innen (in Einrichtungen) sollen neben einer individuellen kritischen Haltung die notwendige Unterstützung erhalten in Form von eigenen Weiterbildungen, Materialien und der Fähigkeit, Sensibilisierungsmethoden in Trainings umzusetzen.
- Während ein ausgezeichnetes Training allein eine Kulturveränderung in der Einrichtung nicht garantiert, können ein schlechtes/unpassendes Training und kurzsichtige Maßnahmen ernsthaften Schaden in den Bemühungen, Anti-Bias-Bildung zu implementieren, anrichten.
- Alle Beteiligten an Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen sollen Möglichkeiten erhalten, sich in gemischten und unterschiedlichen (Herkunft, Religion, Klassen) Gemeinschaften bzw. Lern- und Lebenswelten (z.B. Wohngebiete mit Menschen und Familien aus gemischten Einkommensschichten) wohl zu fühlen.

Ziel ist die Bewusstseinsveränderung und ein Commitment aller Beteiligten für die Gestaltung und Pflege einer nicht diskriminierenden, sozial inklusiven und auf Belonging ausgerichteten Gesellschaft, die zukunftsfähig ist.

Mit diesen Gedanken schließt das Kapitel 8 an mit der Beschreibung verschiedener Implementierungsformate der Anti-Bias-Trainings und -fortbildungsmaßnahmen – sie sind lediglich die ersten Schritte in Richtung einer lebenslangen Reise. Ab auf die Anti-Bias-Reise!

Kapitel 8: Implementierungsformate

Eines der größten Wunder der Schöpfung ist ihre Diversität: Keine Kultur allein hat ein Monopol, weder auf das Gute (Goodness) oder die Werte (Values and Worth) noch auf das Begreifen der gesamten Komplexität der Welt. Ein weiteres großes Wunder ist der gemeinsame Faden, der das ganze Leben in gegenseitiger Interdependenz zusammenhält. Das Überleben von uns allen ist abhängig davon, wie jede neue Generation ihre Bemühungen verbessert, um Gesellschaften schaffen zu wollen, in denen „Freiheit und Gerechtigkeit für alle“, wirklich für alle vorhanden sind. Wie Alice Walker so treffend schreibt: Behaltet die Gegenwart im Blick, die ihr gerade kreiert. Es muss die Zukunft sein, die ihr wollt.

(Louis Derman-Sparks in: Enid, L. et al. (2006): Beyond Heroes and Holidays – A Practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development, S. 3) (Übersetzung durch den Autor).

Kapitel Acht stellt verschiedene Implementierungsformate von Anti-Bias-Trainings sowie Fort- und Weiterbildung mit realen Musterbeispielen dar. Nach einer grafischen Darstellung der Übersicht verschiedener Einsatzfelder bzw. Zielgruppen von Anti-Bias-Bildung folgt die Auflistung bzw. Beschreibung von verschiedenen Implementierungsformaten mit realen (Muster-)Beispielen aus bisher durchgeführten Anti-Bias-Trainingsmaßnahmen⁹⁵.

8.1 Vielfältige Einsatzfelder, Zielgruppen und Umsetzungsformate der Anti-Bias-Bildung

Rückblickend auf die Aktivitäten des von mir gegründeten Zentrums für Soziale Inklusion Migration und Teilhabe (ZSIMT/Bonn) (hervorgegangen aus der Initiative Global Skills for Change) in den letzten 20 Jahren, ist eine Erkenntnis für mich besonders markant: die Nachfrage nach Maßnahmen in Form von Trainings, Fortbildungen und Teambberatungen zum Anti-Bias-Ansatz ist über die Jahre stetig gewachsen. Im Jahr 2017 erreichte sie ihren Höhepunkt – das zeigt sich an den Anfragen, die ZSIMT fast jede Woche erreichten. Das mag sicherlich auch zu tun haben mit den scheinbar salonfähig gewordenen rassistischen Ansichten, die öffentlich geäußert werden. Neben der wachsenden Nachfrage hat sich auch die Vielfalt der Einrichtungen bzw. Zielgruppen verändert (siehe Abbildung 38). Neben Interesse an mehr Mitarbeiter*innenfortbildungen ist auch die Vielfalt an Handlungsfeldern zu bemerken: Sozialpädagog*innen, Bildungspersonal (von der Kita bis zu Hochschulangehörigen), Mitarbeiter*innen kommunaler Einrichtungen wie Bildungsbüros, Zoo-Mitarbeiter*innen, außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Entwicklungspolitische Bildung und Friedensarbeit usw. Die thematischen Schwerpunkte in den letzten Jahren haben sich ebenfalls gewandelt bzw. erweitert: vom interkulturellen Lernen, von Anti-Diskriminierung, Anti-Bias, Soziale Inklusion, Teilhabe, „Transnationalität“ bis hin zu *Belonging* und *Capability*-Förderung.

Dementsprechend haben sich auch vielfältige Angebots- bzw. Umsetzungsformate entwickelt. In früheren Jahren waren es meist einzelne, engagierte Personen (meist selbstfinanziert), die sich für offene Ausschreibungen von Bildungsstätten interessierten. In den letzten Jahren melden sich gesamte Teams für die Fortbildungen und Beratungen an – oft finanziert durch Fördergelder des Bund, aus Länderprogrammen, von der EU oder Stiftungen für Antidiskriminierungsmaßnahmen.

⁹⁵ Die in diesem Kapitel beschriebenen realen Musterbeispiele stammen aus von mir (und meinen Ko-Facilitator*innen) bisher durchgeführten Anti-Bias Fort- und -Weiterbildungen. Es sind lediglich Beispiele zur Orientierung für die Leser*innen bzw. andere Facilitator*innen. Diese sollten aber ruhig auch ihre eigene Kreativität und Erfahrung einsetzen und eigene, je nach Anlass und Teilnehmenden passende Trainingseinheiten entwickeln, anstatt diese Umsetzungsformate nur einfach eins zu eins zu übernehmen.



Abbildung 38: Vielfältige Einsatzfelder und Zielgruppen der Anti-Bias-Bildung

Quelle: Eigene Darstellung nach bisherigen Erfahrungen

8.1.1 Schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen

Bei schulischen Einrichtungen handelt es sich um Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen sowohl für die Lernenden als auch die Lehrenden. Es macht wenig Sinn, wenn das Kollegium sich selbst nicht ausreichend mit Anti-Bias-Bildung beschäftigt hat, es aber für die Kinder und Lernenden anbieten möchte. Hier gilt es anzumerken, dass die Ziele und Leitlinien der Anti-Bias-Bildung für alle Beteiligten gleichermaßen gelten. Es ändert sich lediglich die Auswahl an Methoden und Übungen und die Teilnehmer*innen gerechte Facilitation und Begleitung. Es gibt auch Initiativen, die sich auf bestimmte Zielgruppen bezogene Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen spezialisiert haben⁹⁶.

Bei außerschulischen Bildungseinrichtungen geht es sowohl um Anti-Bias-Bildung innerhalb der Einrichtungen und ihrer Mitarbeiter*innen selbst als auch um die Konzipierung und Implementierung solcher Maßnahmen bzw. Angebote der Einrichtungen für ihre jeweiligen Zielgruppen.

8.2 Gewöhnliche Implementierungsformate⁹⁷

8.2.1 Implementierung einer Unterrichtseinheit

In einigen Fällen entscheiden sich Schulen oder Kitas dafür, in regelmäßigen Abständen Anti-Bias-Übungen in Form von einzelnen Unterrichtseinheiten, sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden, durchzuführen. Obwohl dieses Arrangement nicht das ideale Implementierungsformat ist, wirkt es aber längerfristig nach, im Idealfall in Kombination mit parallel laufenden weiteren Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen in der jeweiligen Einrichtung.

Musterbeispiel einer Unterrichtseinheit

Zeit	Übung	Referenz in dieser Publikation	Seite
11:00-11:45 Uhr	Power Flower	5.2.2.3 Power Flower	122

8.2.2 Drei- bis vierstündige Workshops

Für solche kurzen Workshops sind die vorgeschlagenen Zeiten in dieser Handreichung leider zu kurz bemessen. Die Debriefings bzw. die Nachbesprechungsphasen der Methoden sind hier deutlich kürzer als in längeren Workshops. Über solche Workshops verschaffen sich die Teilnehmenden in erster Linie einen ersten Einblick in die Anti-Bias-Bildung.

Ausgewähltes reales Musterbeispiel für einen vierstündigen Workshop

Ort/Auftraggeber: Bonn/Wissenschaftsladen Bonn e.V.

Zielgruppe: Offene Ausschreibung/Bildungspersonal, Multiplikator*innen der Bildungsarbeit, Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen, Lehrer*innen; Leiter*innen von Bildungseinrichtungen, Integrationsbeauftragte, Projektverantwortliche von Non-Profit-Organisationen

⁹⁶ z.B. das Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Berlin e.V. im frühkindlichen Bereich. Wer nach internationalen Beispielen sucht, kann die Website von *Early Learning Ressource Unit* (ELRU) besuchen, die auch auf den frühkindlichen Bereich in Kapstadt/Südafrika spezialisiert ist, vgl. www.elru.co.za

⁹⁷ Bitte beachten: An manchen Stellen der unten aufgeführten Implementierungsformate bzw. Musterbeispiele sind Methoden/Übungen angeführt, die nicht in dieser Publikation beschrieben werden. Ggfs. können die Leser*innen beim Autor (E-Mail an office@zsimt.com) weitere Einzelheiten zur jeweiligen Übung/Methode anfragen.

Programmskizze*

Zeit	Übung	Referenz/Abschnitt in dieser Publikation	Seite
17:30	Kurze Begrüßung, methodologische Anmerkungen und Ablauf		
17:45	Ziele und Leitlinien des Workshops	• Ziele: 5.1.2 (Muster-)Ziele des Seminars • Leitlinien: 5.1.3 (Muster-)Leitlinien des Seminars (gelten für alle Formate) (Kurzer Input)	95
18:00	Eröffnungsrunde	5.2.1.1 Eröffnungsrunde	102
18:30	Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie	5.1.4 Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Kurzer Input)	96
18:45	Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt	• 5.2.3.2 Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt • A8	131
19:15	Kaffeepause		
19:30	Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	5.2.1.4 Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	106
20:15	Power Flower	5.2.2.3 Power Flower	122
20:30	Definition von Diskriminierung – Teil 1	5.2.1.12 De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 1	120
20:40	Roots and Wings	5.2.1.10 Roots and Wings	117
21:20	Workshop Rückblick, Anti-Bias-Online-Material und Ausschau		
21:30	Workshopende		

* Diese und alle weiteren Programmskizzen sind vorläufig. Je nach Verlauf des Trainings können von der Gruppe und den Moderator*innen Änderungen vorgenommen werden.

8.2.3 Viereinhalbstündiger Workshop**Ausgewähltes Musterbeispiel eines viereinhalbstündigen Workshops**

Zielgruppe: Offene Ausschreibung/Bildungspersonal

Auftraggeber: Kommunales Integrationszentrum Bergisch Gladbach

Programmskizze

Zeit	Übung	Referenz/Abschnitt in dieser Publikation	Seite
14:00	• Kurze Begrüßung, methodologische Anmerkungen und Ablauf • Ziele und Leitlinien des Workshops	• Ziele: 5.1.2 (Muster-)Ziele des Seminars • Leitlinien: 5.1.3 (Muster-)Leitlinien des Seminars (gelten für alle Formate) (Kurzer Input)	95
14:15	Eröffnungsrunde	5.2.1.1 Eröffnungsrunde	102
15:00	Anti-Bias und Soziale Inklusionsstrategie	5.1.4 Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Kurzer Input)	96
15:15	Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt	• 5.2.3.2: Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt • A8	131
16:00	Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	5.2.1.4 Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	106
16:30	Power Flower	5.2.2.3 Power Flower	122
17:15	Kaffeepause		
17:30	Definition von Diskriminierung – Teil 1	5.2.1.12 De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 1	120
17:40	Fluss meines Lebens	5.2.1.11 Fluss meines Lebens	119
18:20	• Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan • Literatur, Ressourcen und Links	7.1 Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan	157
18:30	Workshop-Ende		

8.2.4 Eintägige Fortbildung⁹⁸

Ausgewähltes Musterbeispiel einer eintägigen Fortbildung

„Antirassistische Identität: Zu Chancen und Herausforderungen bei der Vermittlung von Anti-Bias-Inhalten in der Bildungsarbeit“

Ort/Auftraggeber: Bonn/Engagement Global gGmbH

Zielgruppe: (Junge) Erwachsene – Erfahrene Facilitator*innen aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Teilnehmendenzahl: 12

Programmskizze

Uhr	Übung/Einheit	Referenz/Abschnitt in dieser Publikation	Seite
09:00	- Kurze Begrüßung, methodologische Anmerkungen und Ablauf - Ziele und Leitlinien des Workshops	- Ziele: 5.1.2 (Muster-)Ziele des Seminars - Leitlinien: 5.1.3 (Muster-)Leitlinien des Seminars (gelten für alle Formate) (Kurzer Input)	95
09:15	Erwartungsabfrage	5.1.8 Erwartungsabfrage	98
09:40	Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie	5.1.4 Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Kurzer Input)	96
10:00	OTSW-Analyse	5.1.10 Anti-Bias-basierte SWOT- bzw. OTSW-Analyse – Matrix und Grid	99
11:00	Holistisches Diskriminierungsmodell: Input	2.4.1 Ein holistisches Diskriminierungsmodell am Beispiel von Rassismus 2.5.1 Graphische Darstellung der holistischen Definition von Rassismus	30 33
11:30	Von der Toleranz zur Transformation	7.4 Von der Toleranz zur Transformation	163
12:30	Mittagspause		
13:30	Warm-Up/Wachrüttler	4.5 Wachrüttler/Aufmunternde Einheiten/Warm-ups	78
13:45	Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „Weißer Anti-Rassist zu sein?“	6.7 Umwege, Abweichungen und Konsequenzen: Was bedeutet es, „weißer Antirassist zu sein?“	149
14:45	Leitlinien der Facilitation und Ko-Facilitation	3.2.4.2 Leitlinien der Facilitation und Ko-Facilitation	64
15:15	Trainingsformate: Zeit-, Zielgruppen und themenspezifische Formate (Input)	Kapitel 8: Implementierungsformate	175
15:45	In (Zweier-)Teams: (ca. 30 Min. Vorbereitung/ ca. 5 Minuten Präsentation) - Konzipierung eines halbtägigen Anti-Bias-Workshops - ODER Moderation einer zentralen Anti-Bias-Übung	Facilitator*in gibt die Übungen vor	
16:45	Tages-Resümee und Abschied		

⁹⁸ Eintägige Fortbildungen dauern i.d.R. acht Stunden inklusive Mittags- und Kaffeepausen.

8.2.5 Zweitägige Fortbildung⁹⁹

Ausgewähltes Musterbeispiel einer zweitägigen Fortbildung

Ort/Auftraggeber: Vlotho/LWL Jugendhof

Zielgruppe: Bildungspersonal/Offene Ausschreibung

Programmskizze

Uhr	Einheit	Referenz/Abschnitt in dieser Publikation	Seite
Tag 1: Donnerstag			
10:15	Verbindungsstern	5.1.7 Verbindungsstern	97
10:30	Kurze Begrüßung, methodologische Anmerkungen und Ablauf Ziele und Leitlinien des Workshops	Ziele: 5.1.2 (Muster-)Ziele des Seminars Leitlinien: 5.1.3 (Muster-)Leitlinien des Seminars (gelten für alle Formate) (Kurzer Input)	95
10:45	Eröffnungsrunde	5.2.1.1 Eröffnungsrunde	102
11:30	Talking Wheel	5.2.1.2 Talking Wheel	103
12:00	Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie	5.1.4 Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Kurzer Input)	96
12:30	Mittagspause		
14:00	Warm-up/Wachrüttler	4.5 Wachrüttler/Aufmunternde Einheiten/Warm-ups	78
14:15	Meine Erfahrung mit Vielfalt	5.2.3.2: Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt (A8)	131
14:45	Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	5.2.1.4 Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	106
15:00	Definition von Diskriminierung – Teil 1	5.2.1.12 De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 1	120
15:15	Machtunterschiede/Machtkonstellationen	5.2.2.1 Machtunterschiede/Machtkonstellationen	120
15:30	Power Flower	5.2.2.3 Power Flower	122
16:00	Kaffeepause		
16:30	Definition von Diskriminierung – Teil 2	5.2.2.4 De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 2	123
16:45	Gefahr einer einzigen Geschichte	5.2.1.9 Gefahr einer einzigen Geschichte	116
17:15	Anti-Bias und Soziale Inklusion – Grundannahmen	5.1.5 Anti-Bias-Grundannahmen (Kurzer Input)	96
17:45	Tagesrückschau und Vorschau Tag Zwei		
18:00	Ende Tag Eins		
Tag 2: Freitag			
09:00	Begrüßung/Gefühlscheck/Rückblick Tag eins		
09:20	Erfahrung als Diskriminierte*r Debriefing: Übriggebliebene Gefühle	5.2.2.6 Meine Erfahrung als Diskriminierte*r 5.2.2.7 De-Tour: Übriggebliebene Gefühle	124 126
10:20	Erfahrungen als Diskriminierende*r	5.2.2.8 Erfahrung als Diskriminierende*r	127
11:00	Kaffeepause		
11:20	Definition von Diskriminierung – Teil 3	5.2.2.9 Exkurs: Definition von Diskriminierung Teil 3 – Arten und Auswirkungen von Diskriminierung	128
11:30	Wer wird diskriminiert?	6.4 Wer wird diskriminiert?	142
12:00	Familiennetz	5.2.1.7 Familiennetz	112
12:30	Mittagspause		
14:00	Eine geteilte Klasse Definition von Diskriminierung – Teil 4	5.2.3.3 Eine geteilte Klasse 5.2.3.4: De-Tour: Vervollständigung der Definition von Diskriminierung – Teil 4 – Ideologie	132 134

⁹⁹ Am intensivsten werden zweitägige oder die in einem weiten Abschnitt beschriebenen Multiplikator*innen-Fortbildungen in fünf Modulen, wenn sie mit Übernachtung in einem Tagungshaus stattfinden können. Dies sorgt für zusätzlichen Austausch und Solidarität unter den Teilnehmenden durch Austausch in den Abendstunden und beim Frühstück und in den Pausen zwischendurch. Auch bietet es den Teilnehmenden, ggfs. zusätzliche Zeit für den Austausch mit der Facilitation außerhalb der Seminarstunden.

14:45	Kritische Ereignisse	7.2 Kritische Ereignisse	159
15:30	Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan	7.1 Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan – Meine/Unsere Zukunft mit Anti-Bias/Vorurteilsbewusster Bildung	157
15:45	- Nach Hause, aber wie...? Eine angemessene Rückkehr zum Alltag (Input) - Feedbackrunde und Vorschau auf weitere Inhalte	In dieser Publikation nicht enthalten. Bei Bedarf bitte eine E-Mail senden an office@zsimt.com	
16:00	Verabschiedung		

8.2.6 Wochenendfortbildungen

Ausgewähltes Musterbeispiel – Freitagmorgen bis Samstagnachmittag

Diversitätsbewusste Beratung (im Sport):

Basisseminar mit Ausbaumöglichkeiten für Trainer*innen des Projekts „Trainer/in für Toleranz und Demokratie im Sport: Toleranz, Respekt und Fairplay statt Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus“

Ort/Auftraggeber: Stuttgart/Württembergischer Landessportbund e.V. gefördert durch das Bundesministerium des Innern im Rahmen des Bundesprogramms „Zusammenhalt durch Teilhabe“ (Z:T).

Zielgruppe: Sportpersonal (Trainer*innen, Psycholog*innen, Berater*innen)

Tag1: Freitag			
Uhr	Einheit	Referenz/Abschnitt in dieser Publikation	Seite
09:00	Verbindungsstern	Verbindungsstern: 5.1.7 Verbindungsstern	97
	Kurze Begrüßung, Einleitung und Methodische Anmerkungen und Ablauf	Ziele: 5.1.2 (Muster-)Ziele des Seminars	95
	Ziele und Leitlinien	Leitlinien: 5.1.3 (Muster-)Leitlinien des Seminars (gelten für alle Formate) (Kurzer Input)	95
09:30	Erwartungsabfrage	5.1.8 Erwartungsabfrage	98
09:45	Eröffnungsrunde	5.2.1.1 Eröffnungsrunde	102
10:45	Kaffeepause		
11:00	Talking Wheel	5.2.1.2 Talking Wheel	103
11:30	Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie	5.1.4 Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Kurzer Input)	96
11:45	Meine Persönlichen Erfahrungen mit Vielfalt	5.2.3.2: Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt (A8)	131
12:30	Mittagspause		
13:15	Warm-up	4.5 Wachrüttler/Aufmunternde Einheiten/Warm-ups	78
13:30	Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	5.2.1.4 Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen	106
14:15	Definition von Diskriminierung Teil 1: Haltung	5.2.1.12 De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 1	120
14:30	• Machtunterschiede/Machtkonstellationen	5.2.2.1 Machtunterschiede/Machtkonstellationen	120
14:45	• Power Flower	5.2.2.3 Power Flower	122
15:30	Definition von Diskriminierung Teil 2: Haltung + Macht	5.2.2.4 De-Tour: Definition von Diskriminierung – Teil 2	123
15:40	Kaffeepause		
16:00	Tischgespräch und moderierter Austausch im Plenum ¹⁰⁰		

¹⁰⁰ Orientierungsfragen für das Tischgespräch:

- Welche möglichen Rollenkönnnten Stereotypen, Vorurteile und Machtstrukturen/Machtgefälle in unserer Arbeit mit Kindern/Jugendlichen/Sportvereinen spielen?
- Welche positive Erfahrungen habe ich/haben wir beim Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und Machtstrukturen/Machtgefällen bei mir/uns selbst und bei den Zielgruppen gemacht?
- Was brauche ich noch an Unterstützung, um mögliche Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang effektiv zu bewältigen?

16:30	Warm-up	4.5 Wachrüttler/Aufmunternde Einheiten/ Warm-ups	78
16:45	„Ich sehe was ... was Du nicht siehst“	5.2.1.5 „Ich sehe was, was du nicht siehst...“: Zu den Auswirkungen von Vorurteilen	107
17:25	Tagesrückblick und Ausblick Tag Zwei		
17:30	Ende Tag Eins		
Tag 2: Samstag			
09:00	Gefühlscheck/Rückblick Tag eins/Ablauf Tag zwei		
09:15	Anti-Bias-Grundannahmen	5.1.5 Anti-Bias-Grundannahmen (Kurzer Input)	96
09:30	Wer wird diskriminiert	6.4 Wer wird diskriminiert?	142
10:00	Der Spielplan: Mehr soziale Inklusion Inklusiver Sport: Einige Tipps – keine Rezepte!	6.10 Der Spielplan: Mehr soziale Inklusion – Inklusiver Sport: Einige Tipps – keine Rezepte	155
10:45	Kaffeepause		
11:00	Kritische Ereignisse	7.2 Kritische Ereignisse	159
12:30	Mittagessen		
13:45	Warm-up	4.5 Wachrüttler/Aufmunternde Einheiten/ Warm-ups	78
14:00	Individualisierung der Anti-Bias-Implementierungs- prozesse für die eigene Einrichtung/Sportverein/Ziel- gruppe OTSW Analyse (Matrix und Grid)	5.1.10 Anti-Bias-basierte SWOT- bzw. OTSW-Analyse – Matrix und Grid	99
14:45	Plenum: Austausch über die Individualisierungs- prozesse		
15:15	Kaffeepause		
15:30	Leitlinien für Diversitätsbewusste Leitung/Führung (in Bildungseinrichtungen)	In dieser Publikation nicht enthalten. Bei Bedarf Mail senden an office@zsimt.com	
16:00	Ressourcen und Links zum Thema Anti-Bias, Diversität und Soziale Inklusion ¹⁰¹ Sichtung und Austausch über (mitgebrachte) „Bildungsmaterialien“ ¹⁰²		
16:15	Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan	7.1 Persönlicher/Institutioneller Aktionsplan	157
16:45	Rückmeldungen und Vorschau weiterer möglicher Inhalte		
17:00	Seminarende		

8.2.7 Modulare Multiplikator*innen-Fortbildung

8.2.7.1 Ziele

Ziel der modularen Multiplikator*innen-Fortbildung (fünf aufeinander aufbauende Module á zweieinhalb Tage) ist es, die durch Einseitigkeiten und Voreingenommenheit, ungleiche Machtkonstellationen und Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit entstandenen Schiefen in persönlichen und beruflichen Bereichen wieder ins Gleichgewicht zu bringen. So können Exklusionsfaktoren erkannt und beseitigt werden, um soziale Inklusion, *Belonging* und *Capability*-Förderung zu ermöglichen. Die berufsbegleitende Qualifizierung in fünf Modulen gibt Gelegenheit, sich intensiv mit dem Anti-Bias-Ansatz zu beschäftigen und Möglichkeiten einer

101 An dieser Stelle verteile ich eine detaillierte Liste mit Quellen (Bücher und Online-Materialien, Adressen etc.), die ich regelmäßig aktualisiere.

102 Im Vorfeld des Seminars ist es empfehlenswert, dass die Facilitation die Teilnehmenden bittet, besonders auffällige Bildungsmaterialien (Bücher, Poster, Flyer, Online-Material) mitzubringen zum Seminar zum gemeinsamen Anschauen und Austausch darüber. Dies frage ich zusammen ab mit den Motivationsbeschreibungen, gekoppelt an ein Kritisches Ereignis, als eine Art Vorarbeit für die Teilnehmer*innen; i.d.R. geschieht dies über den Auftraggeber. Die Facilitation schickt die Unterlagen für die Vorarbeit an den Auftraggeber und dieser leitet die Unterlagen an die angemeldeten Teilnehmer*innen weiter. Die Teilnehmer*innen schicken die aufgearbeitete „Vorarbeit“ (Motivationsbeschreibung, Kritische Ereignisse und die Bildungsmaterialien) an die Facilitation per E-Mail zurück. Zu Bildungsmaterialien: Die Teilnehmer*innen schicken etwaige Online-Materialien oder gescannte Aufsätze oder Flyer im Vorfeld des Seminars an die Facilitation. Ansonsten bringen sie Bücher, Flyer oder Poster direkt zum Seminar mit.

praxisorientierten Umsetzung für den beruflichen Alltag zu erproben. Durch praktische Übungen, Inputs, Gruppen- und Einzelarbeit machen die fünf Module auf verschiedenen Ebenen die Verwobenheit zwischen individuellen Vorurteilen, gesellschaftlichen Ideologien und politischen Machtstrukturen begreifbar. In einem Prozess, der an den Erfahrungen der Teilnehmenden ansetzt, werden diskriminierende Mechanismen transparent gemacht und alternative Betrachtungsweisen entwickelt, die es ermöglichen, nichtdiskriminierende Handlungsformen für das schulische und außerschulische Berufsfeld zu entwerfen.

Die verschiedenen Bausteine und der modulare Aufbau der Fortbildung gibt Zeit und Raum, das Gelernte zwischen den Modulen umzusetzen, zu reflektieren und in den weiteren Modulen die in der Zwischenzeit gewonnenen Kenntnisse zu vertiefen, kritisch nachzufragen und sich nachhaltig zu vernetzen.

8.2.7.2 Methoden

- Selbstreflexion
- Interaktive Übungen
- Fachliche Inputs
- Gruppen-, Paar- und Einzelarbeit
- Arbeit mit multimedialen Methoden (Online-Materialien, Filmarbeit, Theaterarbeit, Print Medien usw.)
- Plenaraustausch
- Begleitprojekt (siehe 8.2.7.4 Begleitprojekt unten)

8.2.7.3 Zielgruppen

- Multiplikator*innen der Bildungsarbeit
- Berater*innen und Trainer*innen
- Personal der kommunalen Einrichtungen (wie Bildungsbüros/Kommunale Integrationszentren/Arbeitsagenturen)
- Sozialpädagog*innen, Schulpsychologen und Sozialarbeiter*innen
- Lehrer*innen
- Migrantenselbstorganisationen (MISO) und andere Selbsthilfe-Gruppen
- Leiter*innen von Bildungseinrichtungen
- Integrationsbeauftragte
- Projektverantwortliche von Non-Profit-Organisationen

8.2.7.4 Begleitprojekt¹⁰³

Eine Besonderheit der modularen Multiplikator*innen-Fortbildung ist der Konzipierung und ggfs. Teildurchführung eines Projekts von einzelnen Teilnehmer*innen parallel zum sechsmonatigen Fortbildungszeitraum. Im ersten Modul präsentieren die Teilnehmer*innen die „Erste Informationen zum Thema Vielfalt“ zum gewählten Projekt – z.B. Konzipierung eines Anti-Bias-bezogenen Personalentwicklungsprogramms in einer Einrichtung (Kita, NGO, Gemeinde). Das Projekt wird zwischen den Modulen konzipiert. In jedem Modul wird über den Stand der Dinge, die Chancen und Grenzen des Projekts kollegial beraten und durch die Facilitator*in fachlich begleitet. In einigen Fällen konnte das Projekt sogar parallel zum Fortbildungsverlauf durchgeführt und in Modul 5 kollegial evaluiert werden. Dieses Begleitprojekt hat sich in der Vergangenheit als besonders interessant und hilfreich für den beruflichen Alltag erwiesen und ermöglicht einen konkreten Praxisbezug und nachhaltigen, anhaltenden Lerneffekt und in der Anti-Bias-Bildung.

¹⁰³ Siehe Liste von möglichen Begleitprojekten, Serviceteil, Abschnitt 9.6 Liste von Beispiel-/Begleitprojekten für die Multiplikator*innen-Fortbildung

Ausgewähltes reales Musterbeispiel. Übersicht: Fünf Module ohne Zeitangaben**Anti-Bias und Soziale Inklusion:****Übersicht der Multiplikator*innen-Fortbildungsreihe bzw. Fortbildungsbausteine****(empfohlener Durchführungszeitraum: Fünf Module innerhalb von vier bis sechs Monaten)****Auftraggeber/Ort: Bildungsbüro/Dortmund****Übersicht der Fortbildungsreihe bzw. zentrale Inhalte der fünf Fortbildungsbausteine****Baustein Eins: *Die zwei Seiten der Medaille. Niemand wird nur unterdrückt oder unterdrückt immer***

- Anti-Bias- und Soziale Inklusion-Strategie
- Anti-Bias, Soziale Inklusion, Belonging (Zugehörigkeit) und Capability-Ansatz (Fähigkeiten-Ansatz) – die Schnittstellen
- SWOT/OTSW Analyse – Matrix und Grid
- Eigene Haltung
- Funktionen, Grenzen und Gefahren von Vorurteilen
- Gesellschaftliche Vorurteile und Machtkonstellationen
- Individuelle, interpersonelle und strukturelle Ebenen von Diskriminierung
- Persönlicher AKTIONSPLAN. Meine Zukunft mit und Sozialer Inklusion
- Begleitprojekte: Einführung in die von Teilnehmer*innen zu konzipierenden bzw. durchzuführenden Begleitprojekten
- Liste von Beispielprojekten

Baustein Zwei: *Weltanschauung ohne Kultur, Nation und Geschlecht?*

- Rolle von Ideologien der Überlegenheit und Unterlegenheit in der Bildungsarbeit
- Holistisches Modell der Mechanismen von Diskriminierung am Beispiel von Rassismus und Sexismus
- Moderne und verinnerlichte Formen von Diskriminierung
- Alternative Verhaltensweisen und Handlungsoptionen
- Familie, Gender, Herkunft
- Vor- und Nachteile von Identitätsmustern
- Kreis der Unterdrückung
- Emotionale Stationen beim Abbau von Diskriminierung (Erwachsene Anti-Diskriminierungsreise)
- Begleitprojekte: Vorstellung des Entwicklungsstands (Statusberichte) der in Modul Eins angefangenen Projektpläne

Baustein Drei: *Anwendung der Anti-Bias-Arbeitsweise*

- Toleranz vs. Wandel: Annahmen über die Ursachen von Diskriminierung, über Erziehung zu Anti-Bias und Sozialer Inklusion und daraus resultierende Anforderungen an die (Lehrer*innen- und Trainer*innen-)Ausbildung/ Fortbildungsangebote
- Fallbeispiele/Rollenspiele
- Forum-Theater
- Statuen-Theater
- Kollegiale Fallberatung
- Kritische Ereignisse
- Vorstellung von gelungenen (internationalen) Praxisbeispielen
- Inklusive Teamarbeit, Netzwerkbildung und Lobbyarbeit
- Bildungsmaterialienbörse: Vorstellung und kollegiale Beratung zu von Teilnehmenden mitgebrachten Bildungsmaterialien
- Anti-Bias und Organisationsentwicklung
- Vorstellung des Entwicklungsstands (Statusberichte) der in Modul/Baustein Eins angefangenen Begleitprojekte von Teilnehmer*innen

Baustein Vier: Anbindung an die eigene Praxis

- Fragen zu und Vertiefung von bisher angesprochenen Themen/möglichen Projektbündnissen
- Praxis der Sozialen Inklusion vs. Integration
- Leitlinien für die eigene Praxis
- Bildungsmaterialien und nationale und transnationale (Online-) Materialien
- Vernetzung und Nachhaltigkeit
- Umsetzung der Anti-Bias-Strategie in der schulischen und außerschulischen Praxis
- Matrix von Indikatoren der sozialen inklusiven Bildungsarbeit
- Checklisten für die Praxis
- Entwicklung von auf das eigene Arbeitsfeld bezogenen ein- oder halbtägigen Trainingseinheiten
- Einführung und Einübung der (vorurteilsbewussten und inkludierenden) Moderations- und Facilitationstechniken¹⁰⁴
- Vorstellung des Entwicklungsstands (Statusberichte) der in Modul Eins begonnenen Begleitprojekte der Teilnehmer*innen

Baustein Fünf: Praxisreflexionstage

- Begleitprojekt: Vorstellung der Ergebnisse und Evaluierung von in Modul Eins begonnenen Konzepten (und ggfs. im Fortbildungszeitraum durchgeführten) Begleitprojekten von Teilnehmer*innen
- Erfahrungsaustausch in der Phase nach dem Baustein Vier
- Zusammenführung von offenen Fragen und noch nicht aufgelösten Situationen
- Vom Problem zum Ziel: Suche nach möglichen „Lösungen“ und „Antworten“ zu den zusammengeführten offenen Fragen und noch nicht aufgelösten Situationen
- Verkehrte Welten (Zukunftsszenarien)
- Großgruppenverfahren (u.a. Open Space, World Cafe, Appreciative Inquiry)
- Capabilities- bzw. Fähigkeiten-Workshop: Vertiefung des Blicks auf die Bildungs- und Beteiligungsförderung, auf Basis der zehn „Human Capabilities“ (menschlichen Fähigkeiten) von Nussbaum (und Sen).
- Unsere Zukunft mit Anti-Bias und Sozialer Inklusion: persönlicher und institutioneller Aktionsplan
- Feierliche Übergabe von Teilnahmebescheinigung bzw. Zertifikat und Abschluss der Fortbildung

Tabelle 14: Anti-Bias und Soziale Inklusion – Fortbildungsübersicht bzw. Fortbildungsbausteine

8.3 Spezielle Formate

8.3.1 In-House-Fortbildungen (Team-Trainings)

Gewöhnlich als zweitägiges Modul

Didaktischer Hinweis: Hier ist es ratsam, im Vorfeld der Fortbildung bei der Einrichtungsleitung oder einem Ansprechpartner den Kenntnisstand und die Erfahrung der Mitarbeiter*innen im Themenbereich Anti-Diskriminierung abzufragen. Die Erwartungen und den Hintergrund der einzelnen Teilnehmer*innen sowie Informationen über die Zusammensetzung der Mitarbeiter*innen holt man am besten im Vorfeld mit den Motivationsbeschreibungen (siehe Abschnitt 3.4.2 Einholung der Motivationsbögen und Bedeutung der Motivationen) ein. Entsprechend der Auswertung aller Informationen sollte die Facilitation dann die Fortbildungsinhalte gemäß der individuellen Zielgruppe gestalten.

Ausgewähltes reales Musterbeispiel: In-House Fortbildung (Team-Trainings)

(Verläuft ähnlich wie im Abschnitt 8.2.5) oben – Der Unterschied besteht in der besonderen Berücksichtigung der Teamsituation, siehe didaktischer Hinweis im Abschnitt 8.2.1 Implementierung einer Unterrichtseinheit).

8.3.2 Workshop als Teil einer Konferenz/Jahrestagung (gewöhnlich zwei bis viereinhalb Stunden)

Didaktischer Hinweis: Besonders wichtig ist hier ein Gespräch mit dem/der Auftraggeber*in über die Inhalte und den Hintergrund der Gesamtkonferenz bzw. des Anlasses, zu dem die Anti-Bias-Einheit stattfinden soll. Entsprechend sollten die Anti-Bias-Einheiten angepasst werden. Eine Kontextualisierung von Anti-Bias-Inhalten ist hier besonders gefragt.

¹⁰⁴Besonderheit: Videoaufnahmen der kurzen, themenbasierten Präsentationen von Teilnehmenden und dessen kollegiales Feedback/Auswertung

Ausgewähltes reales Musterbeispiel – zweistündiger Workshop als Teil einer Konferenz**Zielgruppe:** Teilnehmer*innen (Junge Erwachsene) der Jungen Islam Konferenz (JIK) NRW, 2018**Teilnehmendenzahl:** 15**Titel (im Einklang mit dem Konferenzthema):** Anti-Bias, Identitäten und Zugehörigkeiten: Einführung in den Anti-Bias-Ansatz**Programmskizze**

Zeit	Übung	Referenz/Abschnitt in dieser Publikation	Seite
09:00	- Kurze Begrüßung, methodologische Anmerkungen und Ablauf - Ziele und Leitlinien des Workshops	Ziele: 5.1.2 (Muster-)Ziele des Seminars Leitlinien: 5.1.3 (Muster-)Leitlinien des Seminars (gelten für alle Formate) (Kurzer Input)	95
09:15	Talking Wheel	5.2.1.2 Talking Wheel	103
09:30	Debriefing und Input: Arten von Diskriminierung/Unterdrückung	2.5.3 Arten von Diskriminierung	34
09:45	Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Input)	5.1.4 Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion Strategie (Kurzer Input)	96
10:00	Meine persönlichen Erfahrungen mit Vielfalt	5.2.3.2: Meine persönliche Erfahrung mit Vielfalt (A8)	131
10:45	- Abschlussrunde mit Orientierungsfragen¹⁰⁵ - Vorschau auf (weitere) Anti-Bias-Modulinhalte		

8.4 Fazit und Ausblick: Institutionelle Verankerung von Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen

Der wachsende und diversifizierende „Umgang mit Vielfalt“ vieler Bildungsinstitutionen ist – nach Analyse der Arbeit im Rahmen des Zentrum für soziale Inklusion Migration und Teilhabe (ZSIMT/Bonn) und nach Beobachtung und Auswertung der Rückmeldungen und der Gruppenprozesse – in den letzten Jahren durch ein übergreifendes Ziel miteinander verbunden: Es ist der Versuch zu begreifen, wie Diskriminierung auf individueller, interpersönlicher Ebene funktioniert und wie sie sich strukturell auswirkt. Ebenso wichtig ist die Suche nach alternativen, nichtdiskriminierenden Haltungs- und Handlungs-Veränderungsmöglichkeiten auf allen Ebenen.

In meiner nun über 20-jährigen praktischen Erfahrung mit dem Anti-Bias-Ansatz, der inzwischen auch Elemente der Sozialen Inklusion, *Belonging* und *Capability*-Förderung in sich vereint, war eine konsequente Einbettung von Anti-Bias-Maßnahmen in Institutionen selten zu beobachten. Meist blieb es bei Bildungsmaßnahmen von durchschnittlich zwei Stunden bis zwei Tagen. Eine gut erprobte Variante für Institutionen stellen Team-Trainings dar, die zwischen drei und fünf Modulen à zweieinhalb Tage umfassten¹⁰⁶. Sie bieten Zeit und Raum für kollegiale und kritische Auseinandersetzung zur Thematik in der (eigenen) Organisation. Noch idealer sind aber konsequente, auf allen Ebenen und langjährig angelegt Anti-Bias-Mainstreaming-Maßnahmen. Ähnlich wie bei Gender-Mainstreaming-Maßnahmen, in den jeweiligen Einrichtungen und Kommunen schließen diese organisationale und personelle Entwicklungsmaßnahmen mit ein. Anti-Bias-Mainstreaming-Maßnahmen können für Bildungseinrichtungen implementierbare Ziele für die nähere Zukunft sein – vorausgesetzt, der politische Wille der jeweiligen Organisationen und der beteiligten Gremien und Entscheidungsträger ist vorhanden. Dieses Ziel ist auf jeden Fall erstrebenswert, wenn wir den rasch fortschreitenden rechten Tendenzen in unserer Gesellschaft etwas Wirksames entgegensetzten wollen.

¹⁰⁵ Orientierungsfragen:

- Was hat dieses Thema mit der JIK/NRW zu tun?
- Einordnung in den Kontext „Anti-Bias“
- Was war neu? Was hat Aha-Momente ausgelöst?
- Was brauchen wir mehr, um die eigenen Vorurteile zu beseitigen?
- Wie könnte in Zukunft eine Zusammenarbeit untereinander aussehen?

¹⁰⁶ Diese wurden von ZSIMT/Bonn bisher in Berlin, Bonn, Solingen, Aachen, Dortmund und Düsseldorf durchgeführt.

Kapitel 9: Serviceteil

Der Serviceteil beinhaltet folgende Inhalte bzw. Abschnitte:

- 9.1 Weiterführende Literatur
- 9.2 Online- und Bildungsmaterialien zum Thema Anti-Bias-Bildung und verwandten Methoden/Themen
- 9.3 Thematische Websites, die Informationen für Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und andere gesellschaftlichen Akteuren/Interessent*innen rund um das Thema Schule, Vielfalt und Antidiskriminierung liefern
- 9.4 Filme für Anti-Bias-Bildung
- 9.5 Wichtige (internationale) Einrichtungen, Projekte und Initiativen, die mit Anti-Bias-Bildung und verwandten Methoden/Themen arbeiten
- 9.6 Liste von Beispiel-/Begleitprojekten für die Multiplikator*innen-Fortbildung

9.1 Weiterführende Literatur

Abkürzungen: o.O. (ohne Ortsangabe), o.J. (ohne Jahr); o.V. (ohne Verfasser)

Abdul-Hussain, S./Baig, S. (2009): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien

Ahmed, S. (2012): On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life. London

Adams, M. et al. (1997): Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook

Aktion Courage e.V. (Hg.) (2013): Rassismus: Erkennen und Bekämpfen. Berlin

Ali-Tani, C. (2017): Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen. www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Alkire, S. (2008): Choosing Dimensions: The Capability Approach and Multidimensional Poverty. MPRA Working Paper, Nr. 8862. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/8862/1/MPRA_paper_8862 (letzter Zugriff 02.04.2019)

Alkire, S. (2004): Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts. OPHI Working Paper, Nr. 36. März

Alkire, S. (2003): The Capability Approach as a Development Paradigm? Material for the training session preceding the 3rd international conference on the capability approach, Pavia, Sunday 7 September 2003, 9:00-12:30. www.researchgate.net/publication/228832403_The_Capability_Approach_as_a_development_paradigm (letzter Zugriff: 21.01.2019)

Anti-Bias-Netz (Hg.) (2016): Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias Ansatz. Freiburg im Breisgau

Anti-Defamation League (ADL) (2009): Anti-Bias Study Guide. Secondary Level. New York

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2018): „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden“. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in die Schule. Berlin

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen

Aretz, H./Hansen, K. (2002): Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht. Münster

Banaji, M.R./Greenwald, A.G. (2016): Blindspot. Hidden Biases of Good People. New York

Baran, R. (2009): Die neue Sozialgesetzgebung und Migration. www.migrationsrat.de/index.php?option=com_content&view=article&id=56:die-neue-sozialgesetzgebung-und-migration&catid=8:diskriminierung&Itemid=28 (letzter Zugriff: 15.05.2012)

Batts, V. (2017): Is Reconciliation Possible? The Question Remains – Bridging Troubled Waters. Lessons from Combating Racism in the US and South Africa. www.visions-inc.org/wp-content/uploads/Is-Reconciliation-Possible-July-2017-3.pdf (letzter Zugriff: 13.08.2018)

Batts, V. (2002): Is Reconciliation Possible? Lessons from Combating „Modern Racism“. In: Douglas, Ian T. (ed.): Waging Reconciliation: God's Mission in a Time of Globalization and Crisis. New York. www.sph.unc.edu/files/2013/07/ditf_is_reconciliation_possible.pdf (letzter Zugriff: 13. 08.2018)

Batts, V.A. (1983): "Knowing and Changing the Cultural Component of Racism" In: Transactional Analysis Journal, 13 (4): 255-57

Batts, V.A. (1982): "Modern Racism: A TA Perspective" In: Transactional Analysis Journal, 12 (3): 207-9

Baumann, Z. (2017): Die Angst vor den Anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Aus dem Englischen von Michael Bischoff. Bonn

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

- Beigang, S. et al. (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden
- Bendel, J. et al. (2000): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese, Diskussionsstand und Stellenwert. Köln
- Berne, E. (2015): Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry. 2. Auflage der Edition von 1961. Connecticut
- Besand, A. (2014): Monitor Politische Bildung an beruflichen Schulen: Probleme und Perspektive. Schwalbach am Taunus
- Bhabha, H. (2003): The Location of Culture. First Pub. 1994. Reprint Ed. New York
- Bhabha, H. (1990): The Other Question: Difference, Discrimination and the Discourse of Colonialism. In: Russell Ferguson (Ed.). Out There: Marginalisation and Contemporary Cultures. Cambridge: MIT Press. S. 71-89
- Biskamp, F. et al. (2018): Transnationaler Extremismus. Berlin
- Blom, P. (2017): Was auf dem Spiel steht. München
- Boal, A. (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Herausgegeben und aus dem Brasilianischen übersetzt von Marina Spinu und Henry Thorau. Frankfurt am Main
- Boban, I., und Andreas, H. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Boulton, D. (o.J.): The neuroscience of nurturing neurons. Interview with Jack P. Schonkoff. www.childrenofthe code.org/interviews/schonkoff.htm (letzter Zugriff: 20.01.19)
- Bundesministerium für Senioren, Frauen, und Jugendlichen (BMFSJFj) (2017): Der 15. Kinder und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2019)
- Bourdieu (1991). Die Intellektuellen und die Macht. Hamburg
- Bretländer, B., et al. (2014): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit: Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart
- Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hg.) (2016): Rechtspopulismus. Themenheft. Berlin
- Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hg.) (2015): Lernziel Gleichwertigkeit – Sekundarstufe. Berlin
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2018/19): Thema Respekt. Winter 2018-2019/Nr. 69
- Bundschuh, S./Jagusch, B. (2014): Antirassismus und Social Justice: Materialien für Trainings mit Jugendlichen. Düsseldorf
- Burns, et al. (2001): The Social Construction of Xenophobia and otherisms. Preparatory for the Uppsala Workshop on "Racism and Xenophobia: Key Issues, Mechanisms, and Policy Opportunities," June 8-9, 2001. Link zum Download: www.researchgate.net/publication/265821061_THE_SOCIAL_CONSTRUCTION_OF_XENOPHOBIA_AND_OTHER-ISMS (letzter Zugriff: 21.01.2019)
- Can, H. (2012): Empowerment und Powersharing als politische Handlungsmaxime(n). Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung in geschützten People of Color-Räumen – das Beispiel der Empowerment-Initiative HAKRA, in: Bundschuh, S. u.a. (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf. S. 53-56
- Canada-South Africa Education Management Programme (2001): Opening our Eyes: Addressing Gender-based Violence in South African schools: A Module for educators. Pretoria
- Castel, R. (2000): Der Metamorphosen der sozialen Frage. Konstanz
- CfC (Community Foundations Canada) (2015): Belonging: Exploring Connections to Community. www.communityfoundations.ca/wp-content/uploads/2015/10/cfc_vitalsignsreport_oct05_FA_digital.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2019)
- Chambers, R. (2003): Participatory Workshops. A Sourcebook of 21 Sets of Ideas and Activities. New Delhi
- Clark, D. (2005): The Capability Approach: Its Development, Critiques and Recent Advances. GPRG Working Paper, Nr. 032. www.gprg.org/pubs/workingpapers/pdfs/gprg-wps-032.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2019)
- Council of Europe (Hg.) (2004). Education Pack "all different-all equal". 2. Ausgabe. Budapest
- Crenshaw, K. (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color" In: Stanford Law Review. Vol. 43, No. 6 (Jul., 1991). S. 1241-1299
- Cross, W. E., Jr. (1991): Shades of black: Diversity in African-American identity. Philadelphia
- Derman-Sparks, L. (2017): Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In: Wagner, P.: Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage. Freiburg im Breisgau. S. 299-314
- Derman-Sparks, L. (2017a): Keeping On: Reflections from a Long-time Anti-bias Education Activist. In: Anti-Bias Education Exchange. September/Oktober 2017. S. 20-23. www.ccie-catalog.s3.amazonaws.com/library/5023720.pdf (letzter Zugriff: 02.10.2018)

- Derman-Sparks, L. (2016): Why we practice Anti-Bias Education. In: Exchange. July/August 2016
- Derman-Sparks, L. et al. (2015): Leading Anti-Bias Early Childhood Programs. A Guide for Change. New York
- Derman-Sparks, L. (2014): Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für die Pädagogik der Inklusion. www.baustelle2014.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/1-Louise_Derman-Sparks.pdf (letzter Zugriff: 15.01.2019)
- Derman-Sparks, L./Edwards, J.E. (2012): Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. 2. Auflage. Washington
- Derman-Sparks, L./Ramsey, G.P. (2011): What if all the kids are White? Anti-Bias Multicultural Education with Young Children and Families. 2. Auflage. London
- Derman-Sparks, L./Philips, C.B. (1997): Teaching/learning Anti-Racism. A Developmental Approach. New York
- Derman-Sparks, L. and the A.B.C. Task Force (1989): Anti-bias curriculum: tools for empowering young children. Washington DC
- Desai, M. (1995): Poverty and Capability: Towards an Empirically Implementable Measure. In: M. Desai (Hg.) Poverty, Famine and Economic Development, S. 185-204
- Deutsches Rotes Kreuz (Hg.) (2015): Aktionsheft: Vielfalt leben! Anleitungen zur Durchführung eines Diversitiy-Parcours. Berlin
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010): Ausgeschlossene einbinden. Weltbericht „Bildung für alle“ 2010. Kurzfassung. Bonn
- DGR-Bildungswerk Thüringen e.V. (Hg.) (2003): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt
- Dönges, et al. (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn
- Eagleton, T. (1998): Ideology: An Introduction. New York
- Early Learning Resource Unit (ELRU) (1997): Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne. Theoretisch bestellbar über die Website www.lru.co.za/
- Edelstein, W. et al. (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik: Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim
- Elias, N. (1993): Etablierte und Außenseiter. Übersetzt von Michael Schröter. Frankfurt/M
- Enßlin, U.; Hahn, S.; Wagner, P. (Hg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar
- Escobar, A. (1995): Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World. Princeton
- Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt (Hg.) (2007): CD-ROM Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich
- Fleischer, E. (2016): Der Anti-Bias Ansatz als Methode politischer Erwachsenenbildung – In: Magazin Erwachsenenbildung.at. Ausgabe 28
- Fischer, V., et al. (2016): Soziale Arbeit und Schule: Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach/Taunus
- Fischer, R. (2016): Der Diversity-Diskurs und schulisch orientierte Soziale Arbeit. In: Fischer, V., et al. Soziale Arbeit und Schule: Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach/Taunus S. 325-336
- Forster, R. (1997): Psychiatriereformen zwischen Medikalisierung und Gemeindeorientierung: Eine kritische Bilanz. Opladen
- Frings, D. (2005): Arbeitsmarktreformen und Zuwanderungsrecht. Auswirkungen für Migrantinnen und Migranten. M.A.R.E. – Migration und Arbeit Rhein-Main. Frankfurt/M. www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Frings-Expertise.pdf (letzter Zugriff: 15.01.19)
- Fuchs, P. (1999): Liebe, Sex und solche Sachen. Zur Konstruktion moderner Intimsysteme. Konstanz
- General Anzeiger (2018): „Warnung vor der Freiheit beim Denken – Eröffnung der Salzburger Festspiele-Historiker Philip Bloim sieht das selbständige, kritische Denken auf dem Rückzug“. 28./29. Juli
- Gökbudak M./Hedtke R. (2018): 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit. Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Didaktik der Sozialwissenschaften Working Papers. Vol. 6. Bielefeld: Fakultät für Soziologie – Didaktik der Sozialwissenschaften. www.pub.uni-bielefeld.de/download/2915174/2932564/G%C3%B6kbudak_Hedtke_WP%20-6%2017%20Minuten.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- Gomolla, M./Radtke, f. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden
- Gramelt, K. (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden
- Habermas, J. (1997): „Wahrheitstheorien“. In: H. Fahrenbach (Hg.): Wirklichkeit und Reflexion. Festschrift für W. Schulz. Pfullingen. S. 211-265
- Hall, S. (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Rätzsch, N. (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 5-16

- Hawkins, K. (2015a): Teaching for social justice, social responsibility and social inclusion: a respectful pedagogy for twenty-first century early childhood education. www.researchgate.net/publication/238563306_Developing_anti-racist_futures_through_anti-bias_multicultural_early_childhood_education (letzter Zugriff: 25.01.2019)
- Hawkins, K. (2015): Teaching for social justice, social responsibility and social inclusion: a respectful pedagogy for twenty-first century early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* Volume 22, 2014 (5), S. 723-728
- Hawkins, K. (2007): The story so far... the use of children's literature in facilitating preschoolers' awareness of, and sensitivities to social justice issues. www.researchgate.net/publication/237496800_The_story_so_far_the_use_of_children%27s_literature_in_facilitating_preschoolers%27_awareness_of_and_sensitivities_to_social_justice_issues (letzter Zugriff: 21.01.2019)
- Heines, M. et al. (2012): Es ist normal, verschieden zu sein. Bedarfsorientierter Methodenkatalog für Kindertagesstätten. Düsseldorf
- Henningens, A. et al. (Hg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel
- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/ufuq.de (Hrg.) (2015): „Wie wollen wir Leben?“ Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie. Hamburg
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M.
- Horacek, N./Wiese, S. (2017): Gegen Vorurteile: Wie Du Dich mit guten Argumenten gegen dumme Behauptungen wehrst. Wien
- Hufer, K-P. (2001): Argumentations-Training gegen Stammtischparolen. Materialien und Anleitungen für Bildungsarbeit und Selbstlernen. Schwalbach/Taunus
- Hulko, W. (2009): The Time- and Context-Contingent Nature of Intersectionality and Interlocking Oppressions. In: *Affilia: Journal of Women and Social Work*. Volume: 24 issue: 1. S. 44-55
- Imdorf, C. (2011). Wie ‚ausländische‘ Jugendliche bei der Ausbildungsplatzvergabe diskriminiert werden. In: *Sozial Extra*, 35 (11/12), S. 48-51. www.edoc.unibas.ch/22667/2/20161129215125_583dea4d0704f.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- Imdorf, C. (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrant*innen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, H.-H. u.a. (Hg.). *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden. S. 259-274
- Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hg.) (2018): Inklusion in der Fortbildungspraxis: Lernprozesse zur Vorurteilbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Band 6 der Reihe „Inklusion in der Kitapraxis“. Berlin
- Jelloun, T.B. (2001): Papa, was ist ein Fremder? Gespräch mit meiner Tochter. Aus dem Französischen von Christiane Kayser. Reinbek
- Jung, R. H. (2003): Diversity Management – Der Umgang mit Vielfalt als Managementaufgabe. In: Jung, R. H./ Schäfer, H. M. (Hg.): *Vielfalt gestalten – Managing Diversity*. Kulturenvielfalt als Herausforderung für Gesellschaft und Organisation in Europa. Frankfurt/M. u. a., S. 89-110
- Kasiske, J., et al. (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin
- Kiefer, M. (2017): Antisemitismus und Migration. Berlin
- King, ML, Jr. (1981): *Strength to Love*. Philadelphia
- Kleff, S./Terkessidis, M. (2017): *Reden über Rassismus in Deutschland*. Berlin
- Klinke, S. (2005): Interkulturelle Arbeit in Migrant*innenorganisationen. Eine empirische Studie mit drei Jugendgruppen aus Migrant*innenvereinen in Frankfurt/M. URL: www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/download/Klinke_Interkulturelle_Arbeit_in_Migrant*innenorganisationen.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2019)
- Koopman, A./Robb, H. (1997): *Shifting Paradigms: Using an Anti-Bias Strategy to Challenge Oppression and Assist Transformation in the South African Context*. Landsdowne
- Kronauer, M. (2010): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Kronauer, M. (Hg.): *Inklusion durch Weiterbildung: Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld. S. 9-23
- Kuhlmann, A. (1993): Posttraditionale Solidarität. Kampf um Anerkennung: Zu Axel Honneth's Sozialphilosophie. Aus der Zeit Nr. 15, 1993. www.zeit.de/1993/15/posttraditionale-solidaritaet (letzter Zugriff 21.01.2019)
- KURVE Bildungs- und Begegnungsstätte für gewaltfreie Aktion e.V. (Hg.) (2003): *Aktiv gegen Rassismus: Ein Handbuch zum Leiten von Workshops. Anregungen für Multiplikator*innen, Trainer*innen und Alle, die es werden wollen*. Wustrow
- Laidlaw Foundation (2002): Working Paper Series. Perspectives on Social Inclusion. Summaries. www.laidlawfdn.org/wp-content/uploads/2014/08/wpsosi_2002_december_summaries.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2019)
- Lee, E., et al. (Eds.) (1989): *Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 Anti-Racist, Multicultural Education and Staff Development*. Washington
- Leiprecht, R. (2011) (Hg.): *Diversitätsbewusste soziale Arbeit*. Schwabach/Taunus

- Levinas, E. (1969): *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Tr. Alphonso Lingis. The Hague: Duquesne University Press, 1969. Erstveröffentlicht auf Französisch als *Totalité et Infini*, 1961
- Mandela, N. (1994): *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*. New York
- Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hg.) (2017): *Deutschland Einwanderungsland: Begriffe – Fakten – Kontroversen*. 3. Auflage. Stuttgart
- Meike, B. et al. (2017): Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49 (1), 11-23
- Melter, C. (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit* (Internationale Hochschulschriften; Bd. 470), Münster
- Messerschmidt, A. (2006): Transformation des Interkulturellen – postkoloniale Perspektiven auf Erwachsenenbildung in globalisierten Migrationsgesellschaften. In: Wiesner, G. u.a. (Hg.): *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DgFE*. Hohengehren, S. 51-64
- Molthagen, D./Schöne, T. (Hg.) (2016): *Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Lern- und Arbeitsbuch. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft*. Bonn
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2015): *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Bonn
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) (2013): *Inklusion vor Ort: Die kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Bonn
- Neue deutsche Medienmacher e.V. (2015): *Glossar der Neuen deutschen Medienmacher. Formulierungshilfen für die Berichtserstattung im Einwanderungsland*. Berlin
- Neumann, U./Schneider, J. (Hg.) (2011): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster
- Nieder-Entgelmeier, C. (2017): Studie belegt: Es gibt kaum Raum für politische Themen an Schulen. Beitrag in Lippische Landeszeitung, Online Veröffentlichung vom 12.12.2017. www.lz.de/ueberregional/owl/22003317_Studie-belegt-Es-gibt-kaum-Raum-fuer-politische-Themen-an-Schulen.html (letzter Zugriff: 20. 01.2019)
- Nienhaus, L./Hartung, M. (2018): „Baut die Schulen um! Bildung in 21. Jahrhundert. Ein Gespräch mit Frank Fehrenbach und Nicola Leibinger-Kammüller In: *Die Zeit*, Nr. 25. 12 Juli 2018. www.zeit.de/2018/29/bildung-reform-deutschland-schulen-lehrer (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- Nussbaum, M.C. (2011): *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard
- Nussbaum, M.C. (2010): *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton
- Ohri, A (2001): The Nature of Racism, in: *FOCUS on Ireland and the wider world*, Issue 64 Spring/Summer 2001, Special Edition, S. 16ff
- Ohri, A./Davies, W. (1996): *Race Equality Manual. A Practical Guide for Decision Makers*. Sheffield
- Ölkers, N./Schrödter, M. (2008): Soziale Arbeit im Dienste der Befähigungsgerechtigkeit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.): *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Opladen, S. 44-49
- OSDC (Organisation and Social Development Consultants) (2000): *Understanding Racism and Developing Good Practices. A Good Practice Manual*. Unveröffentlichte Tagungsunterlagen. Johannesburg
- Parillo, V. N. (2014): *Strangers to these Shores*. 11. Ausgabe. Boston
- Pauli, R. (2018): Schule: Wie erzieht man Demokraten? Zeit Online. www.zeit.de/2018/30/schule-demokratie-politik-bildung-rechtsruck-lehrer-gegenmittel (letzter Zugriff: 16.01.2019)
- Pauser, N./Wondrak, M. (Hrsg) (2009): *Praxisbuch Diversity Management*. Wien
- Perry, W./Smith, G. (1992): „What part of no (don't you understand)“ (Recorded by Lorrie Morgan). On „Watch Me“(CD). Nashville. www.youtube.com/watch?v=Eo3OqsyafZI (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- Pflüger, A. (1975): Neue Elemente in der Theorie und Praxis der beruflich-politischen Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, S. 201-20
- Portmann, R. (2015): *Die 50 besten Spiele zur Inklusion*. München
- Prenzel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen
- Programm Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hg.) (2014): *Mitreden. Filmbegleitheft. Kompetent gegen Islamfeindlichkeit, Islamismus und dschihadistische Internetpropaganda*. Film Eins: Stand up for your rights. Film 2: My Jihad. Stuttgart
- Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden: zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanische Diaspora*. Berlin
- Reddy, P. (2017): Soziale Inklusion ist keine Einbahnstraße. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Exklusion und Soziale Inklusion. Vortrag als Teil der Vortragsreihe zu Demokratische Teilhabe und Soziale Inklusion, der Paritätische. Kiel. 13. Dez 2017. Vortragsskizze: www.paritaet-sh.org/fileadmin/Themen/BuergerEnga/ZdT/Reddy_Vortrag_paritaetische_Handout_13_Dez_2017.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2019), Aufbau des Vortrags: www.paritaet-sh.org/

- [fileadmin/Themen/BuergerEnga/ZdT/Reddy_Demokratische_Teilhabe_und_soziale_Inklusion_Vortrag_Kiel_Dez._2017.pdf](#) (letzter Zugriff: 16.01.2019)
- Reddy, P. (2014): Capability Förderung, Soziale Inklusion und Weltbürgerschaft als Leitbilder entwicklungspolitischer Bildung in einer globalisierten Welt: Eine entwicklungspolitische Kriterien Matrix für internationale Freiwilligendienste im Globalen Süden In: Fischer, J.: Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst „weltwärts“: Von der Evaluierung zum Gemeinschaftswerk. Köln. S. 131-164
- Reddy, P. (2013): Zwischen Normalisierung und Befähigung: Diversitätsbewusste Ansätze in Theorie und Praxis sozial-pädagogischer Arbeit. In: Ernston, S./Meyer, C. (Hg.) Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden, S. 239-257
- Reddy, P. (2013a): Capability Förderung, Soziale Inklusion und Weltbürgerschaft als Leitbilder entwicklungspolitischer Bildung in einer globalisierten Welt: Eine entwicklungspolitische Kriterien Matrix für internationale Freiwilligendiensten im Globalen Süden In: Zeitschrift Voluntaris – Zeitschrift für Freiwilligendienste/Journal on Volunteer Services, S. 74-104
- Reddy P. (2013b): „Development Diversity: Umgang mit den fünf Rassismus-Fallen der EZ“, in: Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER), Berlin, 2013. S. 12-13
- Reddy, P. (2013c): Versteht ihre Tochter deutsch? Zum prokrastinierenden Umgang mit Rassismus – Reflexionen über 15 Jahre Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz. In: Korea Forum Spezial, Nr. 10. S. 56-65. www.koreaverband.de/downloads/files/KF_Spezial_Eprie_2013.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- Reddy, P. (2012a): Indikatoren der Inklusion: Grundlagen, Themenbereiche, Leitlinien. DIE Texte Online, Bonn. 2012. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- Reddy, P. (2012b): Rolle der Migrantenselbstorganisationen (MISO) in der Weiterbildung: Vortrag anlässlich des Workshops „Weiterbildung im Kontext der Zuwanderung“, Göttingen, 12. Juni 2012. www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120612_weiterbildung_im_kontext_von_zuwanderung_reddy.pdf (letzter Zugriff: 15.01.2019)
- Reddy, P. (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und -Praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Inklusion in der Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Reihe: *Theorie und Praxis der Weiterbildung*. Bonn, DIE/Bielefeld, 2010. S. 102-140.
- Reddy, P. (2009): Transnational Social Action: Linking Transnational Advocacy and Social Development. In: Homfeldt, H. G./Reutlinger C. (Hg.). *Sozial Arbeit und soziale Entwicklung*. Band 20: *Grundlagen der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler, S. 70-91
- Reddy, P. (2005): Educator Activists: Bridging Transnational Advocacy and Community Mobilisation – Learning From Movement Organisers in the South. Freie Universität, Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/7492> (letzter Zugriff: 20.01.2019).
- Reddy, P. (2002): „Vorurteile Verlernen: Antworten auf die Frage: Was ist Anti-Bias?“, in: Vom Süden lernen: Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Ed: Kasiske, Jan, et al. Berlin: INKOTA-Netzwerk e.V., S. 33-39
- Reiter, S./Wulff, R. (2006): Politische Bildung für Migrant/innen. www.bpb.de/files/2AELAY.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- Richter, D. (2015): Soziale Inklusion und Exklusion psychisch erkrankter Menschen. Bern
- Richter D. (2003): Psychisches System und soziale Umwelt: Soziologie psychischer Störungen in der Ära der Biowissenschaften. Bonn
- Rommelspacher, B. (2011): Rassismen. In: Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster
- Rowe, A./Gartenswartz, L. (2006): Zuerst müssen wir „verlernen“ www.derstandard.at/2436526/Zuerst-muessen-wir-verlernen (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- Said, E. (2003): „Kultur der Einfühlung“, in: Le Monde Diplomatique. 12. September
- Said, E. (1978): Orientalism. New York
- Said, E. (1997): Covering Islam: How the Media and the Experts Determine how we See the Rest of the World. Fully Revised with a new Introduction. London
- Sapon-Shevin, M. (2010): Because we can Change the World. A practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities. 2. Ausgabe. California
- Sapon-Shevin, M. (2007): Widening the Circle. The Power of Inclusive Classrooms. Boston
- Schmidt, B. (2009): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Oldenburg
- Schneider, G./Jelich, F.-J. (Hg.) (2009): Netze und lose Fäden. Politische Bildung gegen gesellschaftliche Desintegration. Schwalbach/Taunus
- Schopp, J. (2016): Eltern Stärken: Die Dialogische Haltung in Seminar und Beratung – Ein Leitfaden für die Praxis. 5. leicht überarbeitete Auflage. Berlin/Toronto
- Schramkowski, B. (2007): Integration unter Vorbehalt: Perspektiven junger Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Frankfurt/M.

- Schwärzer-Dutta, C. (2017): Unlearning Discrimination: Experiences with the Anti-Bias approach in Germany. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin
- Sen, A. (1999): Development as Freedom. Oxford
- Sen, A. (1990): Development as Capability Expansion. In: Griffin, K./Knight, J.: Human Development and the International Development Strategy for the 1990s. London, S. 41-58
- Sierck, U. (2018): Widerspenstig, eigensinnig, unbequem: Die unbekannte Geschichte behinderter Menschen. Bonn
- Sow, N. (2009): Deutschland Schwarz Weiss: Der alltägliche Rassismus. München
- Stuart, H. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg
- Sülzer, A./Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertagseinrichtungen-Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Tett, L. (2006): Community Education, Lifelong Learning and Social Inclusion. Edinburgh
- Thiagarajan, S./van den Bergh, S. (2014): Interaktive Trainingsmethoden: Thiagar Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen. Schwalbach/Taunus
- Trisch, O. (2013): Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis. Stuttgart
- Uhlrau, K. (2006): „Es war eine harte Schule“. Menschen mit Körperschädigung ziehen Bilanz aus ihrer Schulzeit in der Allgemeinen Schule. Oldenburg
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- van Ments, M. (1985): Rollenspiel: effektiv: Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. München
- Velho, A. (2011): Un/Tiefen der Macht: Auswirkungen von Rassismuserfahrungen auf die Gesundheit, das Befinden und die Subjektivität. Ansätze für eine reflexive Berufspraxis, in: Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund – AMIGRA (Hg.): Alltagsrassismus und rassistische Diskriminierung Auswirkungen auf die psychische und körperliche Gesundheit. Dokumentation der Fachtagung vom 12.10.2010, München, S. 12-39
- Vandenbroeck, M. (2007): Beyond anti-bias education: changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal, 15(1), S. 21-35
- Verband Binationale Familien und Partnerschaften iaf e.V. NRW (Hg.) (2005): Weltkinderspiele: Interkulturelle Materialien und Ideen für den Alltag mit Kindern. Bonn
- Wagner, P. (2017): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage. Freiburg im Breisgau
- Wagner, A. (2007): Debate Citizenship through education. A comment on Social exclusion in Europe: some conceptual issues. In: International Journal of Social Welfare. H. 1, S. 93-97
- Weiss, K. (2013): Migrantenorganisationen und Staat: Anerkennung, Zusammenarbeit, Forderung. In: Schultze, G., Thränhardt, D. (Hg.): Migrantenorganisationen: Engagement, Transnationalität, und Integration. Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der FES. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/10092.pdf> (letzter Zugriff: 20.01.2019)
- Winker, G./Degele, N. (2010): Intersektionalität: Zur Analyse Sozialer Ungleichheiten. Bielefeld
- Wittig-Koppe, H. et al. (2010): Teilhabe in Zeiten verschärfter Ausgrenzung? Kritische Beiträge zur Inklusionsdebatte. Neumünster
- Yildiz, Y. (2011): Von der Ausländersozialarbeit zur interkulturellen Sozialen Arbeit. In: Kunz, T., Puhl, R.: Arbeitsfeld Interkulturalität: Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. Weinheim. S. 32-43
- Yuval-Davis, N. (2016): "Belonging and the politics of belonging" in: Patterns of Prejudice
Volume 40, 2006 – Issue 3: Boundaries, Identities and Borders: Exploring the Cultural Production of Belonging. S. 197-214 www.tandfonline.com/toc/rpop20/40/3 (letzter Zugriff 20.01.2019)
- Zeuner, C. (2006a): Citizenship Education in Kanada: Zwischen Integration und Selektion. In: Wiesner, G. u.a. (2006): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Hohengehren, S. 65-82
- Zimmer, A./Hallmann, T. (Hg.) (2016): Nonprofit-Organisationen vor neuen Herausforderungen, Wiesbaden.
- Zottel, S. (2010): Externe Verschuldung und menschliche Entwicklung in Niedrigeinkommensländern. Erkenntnisse aus einer Panelanalyse. Wien. www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Foren/Forum48.pdf (letzter Zugriff: 16.01. 2019)

9.2 Online- und Bildungsmaterialien zum Thema Anti-Bias-Bildung und verwandten Methoden/Themen

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): AGG-Wegweiser. Erläuterungen und Beispiele zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Wegweiser/agg_wegweiser_erlaeuterungen_beispiele.pdf?__blob=publicationFile&v=16 (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2016): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland: Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung und einer Betroffenenbefragung. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierungserfahrungen_in_Deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015): Diversity-Prozesse in und durch Verwaltungen anstoßen. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diversity_Mainstreaming/Handreichung_Diversity_Mainstreaming_Verwaltung_20120412.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2014): Leitfaden Diskriminierungsschutz an Hochschulen. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/Leitfaden-Diskriminierung-Hochschule-20130916.html?nn=6574102 (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013a): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Kurzmeldungen/DE/2013/nl_04_2013/nl_04_im_blickpunkt.html (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013b): Für Chancengleichheit im Bildungsbereich und Arbeitsleben. Beispiele für gute Praxis. Für Chancengleichheit im Bildungsbereich und Arbeitsleben. Beispiele für gute Praxis. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/Literatur_Bildung/Broschuere_Fuer_Chancengleichheit_im_Bildungsbereich_und_im_Arbeitsleben.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013c): www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/Forsa_Umfrage_Thema_Behinderung_20130117.pdf;jsessionid=03BEC21C7C3F6B6F160112E6647FCC58.2_cid332?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Zugriff: 21.01.2019)

BeNeDiSK (2016): Positionspapier des Berliner Netzwerks gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDiSK). www.benedisk.de/wp-content/uploads/2016/03/2016_Empfehlungen-Beschwerdest-Diskriminierung-Schule-Kita-Berlin_F_web.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Dern, S. et al. (2013): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Menschenrecht_auf_Bildung_im_deutschen_Schulsystem_Sep2016.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Fachstelle Kinderwelten (2004): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung – Einführung in Ziele und Prinzipien. Berlin. www.kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/05_Inklusion/Ziele_und_Prinzipien_VBUE_2_.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Europäische Agentur für Grundrechte (2013): LGBT-Erhebung in der EU. www.fra.europa.eu/de/publication/2014/lgbt-erhebung-der-eu-erhebung-unter-lesben-schwulen-bisexuellen-und-transgender (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Franzen, J./Arn, S. (2010): Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Benachteiligung_von_Trans_personen.pdf;jsessionid=C7AE3CDCF323014975675D981AFC12EA.2_cid332?__blob=publicationFile&v=3 (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Freie Universität Berlin (2017): TOOLBOX. Gender und Diversity in der Lehre. Gender- und diversitätsbewusste Sprache in der Lehre. www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/starterkit/sprache/index.html (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2011): Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner, Frankfurt. www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben_Schwule_Bisexuelle_Trans_und_Inter/Schulbuchanalyse_web.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2016): Eine Sprache, die alle anspricht. Geschlechterbewusste Sprache in der Praxis. www.gew-berlin.de/public/media/GEW%20BUND%20GeschlBewusstSprache.pdf (14.01.2019)

LIFE e.V. (2013): Diversität in Schulen: Diskriminierung thematisieren, Empowerment fördern und Partizipation stärken. www.life-online.de/download/2013_broschuere_grassroot.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Neue deutsche Medienmacher (2015): Glossar. www.glossar.neuemedienmacher.de (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Nguyen, T.Q. (2013): „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression.

www.waxmann.com/index.php?elD=download&id_artikel=ART101307&uid=frei (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Prenzel, A. (2013): Herausforderungen für die Bildungspolitik: Heterogenität. In: Bundeszentrale für politische Bildung und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hg.): Dossier Zukunft Bildung, Berlin/Bonn.

www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145242/heterogenitaet?p=0 (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Universität Ulm (2014): Stereotype Threat. www.uni-ulm.de/in/psy-soz/forschung/forschung/stereotype-threat/ (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Walgenbach, K. (2012): Intersektionalität – eine Einführung. Bergische Universität Wuppertal. Wuppertal.

www.portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung (letzter Zugriff: 14.01.2019)

9.3 Thematische Websites, die Informationen für Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und andere gesellschaftliche Akteure/Interessent*innen rund um das Thema Schule, Vielfalt und Antidiskriminierung liefern

Antidiskriminierung – Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 9/2016). Bundeszentrale für politische Bildung.

www.bpb.de/apuz/221571/antidiskriminierung (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Stiftung Mercator GmbH (2017). www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/August/Stiftung_Mercator_Handreichung_Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Bildung in der Migrationsgesellschaft. Institutionelle und professionelle Herausforderungen – GEWertschaftliche Handlungsperspektiven. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2016). www.gew-berlin.de/public/media/201606_Doku_Bildung_Migrationsgesellschaft_2015-web.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung. Für eine nicht-diskriminierende demokratische Gesellschaft! Eine Publikation des Stiftungsverbundes der Heinrich-Böll-Stiftung (2015). www.boell.de/de/2015/11/05/policy-paper-bildungspolitik-und-schule-der-verantwortung (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Diskriminierung in Deutschland. Dritter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages (2017). www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_dritter_2017.pdf?jsessionid=D80D1B369C2B875979F6C8DA77E0EBB3.2_cid340?__blob=publicationFile&v=14 (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage von Beate Küpper, Ulrich Klocke und Lena-Carlotta Hoffmann im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017). www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/Umfrage_Einstellungen_geg_lesb_schwulen_und_bisex_Menschen_DE.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Gemeinsam für eine bessere Bildung. Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland, Berlin. Stiftung Erinnerung Verantwortung Zukunft (2015). www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Handlungsfelder/Handeln_fuer_Menschenrechte/Sinti_und_Roma/Arbeitskreis_Bildung/EVZ_Bildungsteilhabe_online.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Integration durch Bildung. Burkhard Jungkamp und Marei John-Ohnesorg (Hg.) (2017). Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. www.library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13480.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Intersektionale Pädagogik. Ein Beitrag zu inklusiver pädagogischer Praxis, vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Initiative Intersektionale Pädagogik. www.ipaed.blogspot.de/materialien/ (letzter Zugriff: 14.01.2019)

LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017). www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/LSBTIQ_Lehrkraeftebefragung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff: 14.01.2019)

(Der) Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Baustein 1. Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (2015). www.courageshop.schule-ohne-rassismus.org/publikationen/49/unser-praeventionsansatz (letzter Zugriff: 14.01.2019)

15 Punkte für eine „Willkommensstruktur in Jugendeinrichtungen“ – Offene Jugendarbeit für Jugendliche mit Fluchterfahrung: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/juan/15-punkte-plan_web.pdf (letzter Zugriff: 22.01.2019)

Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora.

Autor*innenKollektiv (2015). www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

„Sexuelle Belästigung im Hochschulkontext – Schutzlücken und Empfehlungen“. Eva Kocher und Stefanie Porsche im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015). www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Sexuelle_Belaestigung_im_Hochschulkontext.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Menschenrecht: Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Deutsches Institut für Menschenrechte (2016). www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Schule: vielfältig erfolgreich. Unterstützungsangebote für Schulen in der Migrationsgesellschaft (Hamburg). www.li.hamburg.de/contentblob/4656006/1c59408ff8e824fb76699d41a8c2a2f9/data/download-skript-2-fachtag-interkulturelle-oeffnung.pdf;jsessionid=12FA8BC02E7720691E9DF6A7AA2E947A.liveWorker2 (letzter Zugriff: 14.01.2019)

„Was soll ich denn da sagen?!“ Zum Umgang mit Rechtsextremismus und Rassismus im Schulalltag. Eva Georg und Tina Dürr. Demokratiezentrum im beratungsNetzwerkHessen – gemeinsam für Demokratie und gegen Rechtsextremismus (Hg.) (2016). www.vielfalt-mediathek.de/data/bnwh_brosch_schule_vielfalt_mediathek.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Diskriminierung im Bildungsbereich abbauen. Bedeutung und Rezeption des Menschenrechtsansatzes in der Bildungsforschung. Tagungsdokumentation. Deutsches Institut für Menschenrechte (2017). www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Weitere_Publikationen/Tagungsdokumentation_Diskriminierung_im_Bildungsbereich_abbauen_Menschenrechtsansatz_in_der_Bildungsforschung_09_2016.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Vielfalt leben lernen – Diversity-Strategien an Grundschulen entwickeln und umsetzen. Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein (Hg.) (2014). www.vielfalt-mediathek.de/data/jbs_kurt_loewenstein_vielfalt_leben_lernen_projektdokumentation_vielfalt_mediathek.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2019)

Wie Sie die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt an Ihrer Schule unterstützen können. Checkliste und Handlungsempfehlungen für Schulen zum Thema LSBTI*Q. Schule der Vielfalt und SCHLAU NRW (Hg.) (2016). www.schule-der-vielfalt.de/checkliste.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2019)

(Für eine) Pädagogik der Vielfalt. Argumente gegen ultrakonservative, neu-rechte und christlich-fundamentalistische Behauptungen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2016). www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben_Schwule_Bisexuelle_Trans_und_Inter/201704_Fuer_eine_Paedagogik_der_Vielfalt.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Miriam Vock und Anna Gronostaj (Hg.) (2017). Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. www.library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2017). www.svr-migration.de/publikationen/ungleiche_bildungschancen/ (letzter Zugriff: 20.01.2019)

9.4 Filme für Anti-Bias-Bildung

Aktion Mensch (Hg.) (2015): Das Erste Mal. www.aktion-mensch.de/ds/inklusion/unterricht/download.php?id=226 (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Aktion Mensch (Hg.): Didaktische Anregungen zum Film Clip „Das Erste Mal“ und ein weiterer Film „Dinner for One“ als Zip-Datei. www.aktion-mensch.de/ds/inklusion/unterricht/download.php?id=170 (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Hall, E., Amora, G., Fowler, A., Goyal, V., Hall, S., Marcilio, A., Marcilio, M.T., Nimmo, J. (Producers) & Amora, G. (Director) (2017): *The Voices of Children* (Motion Picture). Brazil. Livestream und Download-Möglichkeit: <http://mail.ccie.com/go/eed/20413> (letzter Zugriff: 20.01.2019)

Ahluwalia, A. (2005): *John & Jane*. Dokumentarfilm von Ashim Ahluwalia. DVD. Frankfurt/M

Bundeskoordination Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/ufuq.de (Hg.) (2015): „Wie wollen wir Leben?“. Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie. DVD. Hamburg

Cantet, L. (2008): *Die Klasse*. DVD. Regisseur: Cantet, L. München

Carsten, R./Wendler, H. (2015): *Willkommen auf Deutsch*. Ein Dokumentarfilm von Carsten, R./Wendler, H. Arbeitsmaterialien als PDF-Datei. DVD. Hamburg

Filme für eine Welt, u.a. (Hg.) (2004): *Respekt statt Rassismus. Vorurteile Überwinden, Diskriminierung vermeiden, Menschenrechte fördern*. 9 Filme und Begleitmaterial für Unterricht und Bildung. Einzelne Filme: 1. *Frontière*; 2. *Mohamed*; 3. *Schwarzfahrer*; 4. *The Cookie Thief*; 5. *Pastry, Pain & Politics*; 6. *Und dann wurde ich ausgeschaft*; 7. *Angst isst Seele auf*; 8. *Relou*; 9. *Die Farbe der Wahrheit*. DVD. K.O.

Filme für eine Welt, u.a. (Hg.) (2008): *Bilder im Kopf: Klischees, Vorurteile, Kulturelle Konflikte*. 6 Filme und Begleitmaterial für Unterricht und Bildung. Einzelfilme: 1. *Hiyab – Das Kopftuch*; 2. *When Elvis comestovisit – Elvis auf Besuch*; 3. *Il neige à Marrakesch – Schnee in Marrakesch*; 4. *Parallelen*; 5. *Tričko – Das T-Shirt*; 6. *Noch Fragen?* DVD. Begleitmaterial DVD-ROM für PC und Mac. K.O.

Gunnesch, C. *I Broke my Future-Paradies Europa*. Dokumentarfilm von Carla Gunnesch. DVD. 2007. Frankfurt/M

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/ufuq.de (Hrg.) (2015): „Wie wollen wir leben?“ Filme und Materialien für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie. Einzelfilme: 1. *Der*

Islam ist ein Teil von Deutschland. Trailer; 2. „Stand up for your Rights“: Islamfeindlichkeit, Salafistische Propaganda und engagierte junge Muslime; 3. „Der Weg zur Quelle“: Scharia, Grundrechte und Geschlechterrollen; 4. Gottes Gesetze? Über Demokratie und Islamismus; 5. Blinde Gehorsam? Der Wahrheitsanspruch des Salafismus. 6. „Allah liebt alle Menschen gleich“: Über Vielfalt in Islam und religiösen Antisemitismus; 7. My Jihad: Über den Streit um einen Begriff und den Kampf um Gerechtigkeit. DVD. Hamburg. Dazugehörige Publikation: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg/ufuq. de (Hg.) (2015): „Wie wollen wir leben?“ Filme und Methoden für die pädagogische Praxis zu Islam, Islamfeindlichkeit, Islamismus und Demokratie. Hamburg

Jeffcott, J. (2008): *Outsourced: Auf Umwege zum Glück*. Regisseur: John Jeffcott. DVD. München

Keel, K. (2016): *Neue Heimat, Neue Chancen*. Ein Film von Kurt Keel. DVD. Ellwangen

Lagravense, R. (2006): *Freedom Writers*. Regisseur: Richard Lagravense. DVD. Unterföhring

Merkel, K./Keerl, M. (2014): *Erzieher: Männer dringend gesucht*. Ein Film von Merkel, K./Keerl, M. DVD. Ellwangen

Mittendrin Hannover e.V. (2015): *Vielfalt macht Schule: Inklusion in der Schule erfolgreich gestalten*. Ein Film von Mittendrin Hannover e.V. DVD. Hannover

Noyce, P. (2004): *Long Walk Home*. Regisseur: Philip Noyce. DVD. München

Philipp, C./Kiesel, T. (2011): *White Charity*. Schwarzsein und Weißsein auf Spendenplakaten. Ein Film von Carolin Philipp und Timo Kiesel. DVD. Berlin

Programm der Polizeilichen Kriminalprävention des Bundes und der Länder (Hg.) (K.A.): *Mitreden! Kompetent gegen Islamfeindlichkeit, Islamismus und dschihadistische Internetpropaganda. Zwei Filme für die Arbeit mit Jugendlichen*. Film Eins: *Stand up for your rights: Islamfeindlichkeit, Salafistische Propaganda und engagierte junge Muslime*. Film Zwei: *My Jihad: Über den Streit um einen Begriff und den Kampf um Gerechtigkeit*. Empfohlen ab 14 Jahren. DVD. Stuttgart. Dazugehörige Publikation: Programm der Polizeilichen Kriminalprävention des Bundes und der Länder (Hg.) (2014): *Mitreden*. Filmbegleitheft. Kompetent gegen Islamfeindlichkeit, Islamismus und dschihadistische Internetpropaganda.

Rittmannsberger, M. (2012): *Abgestempelt. Ein kurzer Film über das Verurteilen*. Begleitmaterial im ROM-Teil. DVD. Wien

Rosenberger, M. Dubler, B. (2011): *Spagetti für Zwei*. Ein Film von Matthias Rosenberger und Bettina Dubler (mit Begleitmaterial im ROM-Teil der DVD). Hamburg

Sandberg, Ø. (2007): *Verschwörung der Herzen*. Dokumentarfilm von Sandberg, Ø. DVD. Frankfurt/M.

Simpson, D./Bruckenhimer, J. (o.J.): *Dangerous Minds*. Regisseur: John Smith. DVD. o.O.

Thomas, J./Steigerwald, T. (2012): *Bildung für Alle. Die Straßenkreuzer Uni*. Ein Film von Julia Thomas und Thomas Steigerwald. DVD. o.O.

Thomas, J./Steigerwald, T. (2013): *Querungen oder „Wie es im Leben laufen kann“*. Ein Film von Julia Thomas und Thomas Steigerwald. DVD. o.O.

Thommen, A. (2015): *Neuland*. Regisseurin: Thommen, A. DVD. Berlin

Verhag, B. (1996): *Blue Eyed*. Ein Film von Bertram Verhag. Deutsche und englische Versionen. DVD. München

Wippersberg, W. (1992): *Das Fest des Huhnes*. Buch und Regie: Walter Wippersberg. DVD. Wien

9.5 Wichtige (internationale) Einrichtungen, Projekte und Initiativen

(Alphabetisch aufgelistet) (Wenn nichts anders erwähnt, ist das letzte Zugriffsdatum der 14.01.2019).

Bei der Planung von Anti-Bias-Bildungsmaßnahmen bzw. Anti-Diskriminierungsaktivitäten in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen, NGOs, Betrieben und Kommunen können folgende Einrichtungen und Modellprojekte – mit ihren Beratungs- und Trainingsangeboten sowie Lernmaterialien – hilfreich sein.

- Anti-Bias-Curriculum: www.youtube.com/watch?v=NPKXKEWfSzQ&t=148s
- Aktion Mensch – Bestellservice: www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/bestellservice/materialsuche/detail.html
- Anti-Defamation League:
www.adl.org/education-and-resources/resources-for-educators-parents-families/lesson-plans
www.adl.org/education/resources/tools-and-strategies/anti-bias-tools-strategies
www.adl.org/education-outreach/books-matter/anti-bias.html#.V-Em6a1BSLE
www.adl.org/education/resources/glossary-terms/what-is-anti-bias-education/
www.adl.org/education-outreach/lesson-plans/c/we-were-strangers-too.html#.VAOzTWhmMi
- Antidiskriminierungsstelle – Beratungsstellenlandkarte: www.antidiskriminierungsstelle.de/beratungsstellen
- Amadeu Antonio Stiftung: www.amadeu-antonio-stiftung.de
- Anti-Bias-Netz: www.anti-bias-netz.org/
- Arbeitsgruppe Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter* (LSBTI) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/
- Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDiSK): www.BeNediSK.de

- Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266816/vorurteilsbewusste-bildung-von-anfang-an
- Projekt Bilder im Kopf: www.bilderimkopf.eu
www.bilderimkopf.eu/home/kinder-und-jugendmedien/gute-beispiele/empfehlungslisten/
www.bilderimkopf.eu/home/kinder-und-jugendmedien/gute-beispiele/
- Brene Brown – Die Kraft der Verletzlichkeit. Ted Talk: www.bing.com/videos/search?q=%e2%80%a2%09Bre-ne+Brown+%e2%80%93+The+Power+of+Vulnerability+deutsch&qvpt=%e2%80%a2%09Bre-ne+Brown+%e2%80%93+The+Power+of+Vulnerability+deutsch&view=detail&mid=00C2B72987D91C94E69500C2B-72987D91C94E695&rvmid=95E493CE358180F5527195E493CE358180F55271&FORM=VDRVRV
- Andersraum e.V.: www.buendnisvielfaltstatteinfalt.de
- Bundesnetzwerk Schule der Vielfalt: www.schule-der-vielfalt.org
- Chimananda Adichie: The Danger of a single Story. Ted Talk: www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de
- Diversity in Early Childhood Education and Training: www.decet.org/wp-content/uploads/2015/01/decet_manual.pdf
- Demokratie leben! www.demokratie-leben.de
- Diversity-Check: www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/bildung-zur-akzeptanz-von-vielfalt-diversity/sexuelle-vielfalt/diversity-check/
- Early Learning Resource Unit (ELRU): www.elru.co.za
- Webportal Einfach teilhaben: www.einfach-teilhaben.de
- Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung www.situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html
- Schulen gegen Diskriminierung: www.fair-at-school.de
- Flucht im Lebenslauf. Biografisches Lernen mit Jugendlichen: www.flucht.annefrank.de
- Genderkompetenz-Zentrum: www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gendermainstreaming/Strategie/diversity_management/index.html
- Glossar Antidiskriminierung: www.adb-sachsen.de/de/glossar
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V.: www.idaev.de
- i-PÄD: Initiative intersektionale Pädagogik: www.ipaed.blogspot.de
- Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit www.kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=2107 UND www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Kompass/Kompass_Volltext.pdf
- Landkarte Kinderrechte: www.landkarte-kinderrechte.de
- Mediendienst Integration: www.mediendienst-integration.de
- Medien mit schwarzen Hauptpersonen: www.medienregal.wixsite.com/medienregal
- Ein Portal für INTER* TRANS* GENDERQUEERE JUGENDLICHE: www.meingeschlecht.de
- Projektinitiative HAKRA – Gegen Rassismus aus Minderheitenperspektive: www.jugendhilfeportal.de/projekt/hakra-gegen-rassismus-aus-minderheitenperspektive
- Netzwerk Courage: www.netzwerk-courage.de
- Netzwerk diskriminierungsfreies Rheinland-Pfalz: www.antidiskriminierungsnetzwerk-rlp.de
- Netzwerk gegen Rassismus an Schulen (NeRaS): www.neras.de
- Nürtikulti – Vielfalt gestaltet Grundschule: www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/5393/vielfalt-gestaltet-grundschule-n-rtikulti-ein-modellprojekt-stellt-sich-vor-doku.html
- Portal Intersektionalität: www.portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenlaboratorium/methodenpool/
- Projekt Perspektivwechsel, Methodenbuch: www.vielfalt-mediathek.de/data/zwst_perspektivwechsel_theoretische_impulse_methodische_anregungen_vielfalt_mediathek.pdf
- Projekt „Starke Kinder machen Schule“ www.fippev.de/wir-ueber-uns/anti-bias-ansatz/starke-kinder-machen-schule/
- Queer history: www.queerhistory.de
- Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Demokratie und Integration (RAA): www.bag-raa.de
- Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage: www.schule-ohne-rassismus.org
- Social inclusion through early childhood education and care/Friendly/Lero (Perspectives on social inclusion working papers): www.laidlawfdn.org/wp-content/uploads/2014/08/wpsosi_2002_june_social-inclusion-for-canadian-children.pdf

- TaiyeSalasi – “Don’t ask me where I’m from. Ask me where am I a local”. Ted Talk.
www.youtube.com/watch?v=LYCKzpXEW6E (mit deutschen Untertiteln)
- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, Schule gegen sexuelle Gewalt:
www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/home/
- Teaching for change: www.teachingforchange.org/teacher-resources/anti-bias-education
- Vielfalt in Schulen: www.vielfalt-in-schulen.de
- Vielfalt-Mediathek: www.vielfalt-mediathek.de
- Die ZEIT: 20 Empfehlungen, um weniger rassistisch zu sein:
www.zeit.de/campus/2018-05/rassismus-empfehlungen-alltag-diskriminierung-erfahrungen
Die Erfindung des Rassismus: www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-06/rassismus-ideologie-nationalsozialismus-rassentheorie-antike-mittelalter-genetik/komplettansicht
- Zentrum für soziale Inklusion Migration und Teilhabe (ZSIMT/Bonn):
www.zsimt.com/app/download/3240590/Flyer_Antibias.pdf
www.zsimt.com/app/download/3241415/Flyer_Diversity_NPO.pdf
- Zwischentöne – Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer: www.zwischentoene.info

9.6 Liste von Beispiel-/Begleitprojekten für die Multiplikator*innen-Fortbildung¹⁰⁷

Diversity, Anti-Bias und Soziale Inklusion: Liste von Beispielprojekten

Wichtig: Einbeziehung der Mitarbeiter*innen/„Zielgruppen“ bei der Konzipierung, Implementierung und Evaluierung von Projekten

- Organisation einer Kommunikationskampagne zu Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion
- Erstellung (und Umsetzung) eines Konzepts für Anti-Bias, Belonging und Soziale Inklusion
- Erstellung (und Umsetzung) eines Konzepts für sozial inklusions-bewusste Schulbücher
- Erstellung (und Umsetzung) eines Konzepts zur vermehrten Aufnahme und Erweiterung von Plätzen für „geistig und physisch geforderte Menschen“
- Abschluss einer Betriebsvereinbarung zu Anti-Bias-Bildung im Betrieb
- Einrichtung einer Anlaufstelle für Chancengleichheit/Ombudsmann o.ä..
- Durchführung eines Infomarktes zum Thema/Anti-Bias/soziale Inklusion
- Organisation eines Girls-Days/Boys Days o.ä.
- Erstellung (und Umsetzung) eines Konzepts zum Angebot von Praktika unter Anti-Bias-Gesichtspunkten
- Erstellung (und Umsetzung) eines vorurteilsbewussten Beratungskonzepts für...
- Durchführung von Führungskräfte-Trainings zu Anti-Bias und Sozialer Inklusion
- Einrichtung eines (Cross-)Mentoring-Programms für verschiedene traditionell ausgeschlossene Gruppen (Schüler*innen/Mitarbeiter*innen)
- Einrichtung eines Programms zur Unterstützung und Bindung von Mitarbeitenden in Elternzeit
- Projekt zum Wissenstransfer von „älteren“ Mitarbeitenden (z.B. Generationentandems)
- Konzeption und Durchführung einer Mitarbeiterbefragung zur Anti-Bias-Kultur in der Schule/im Verein/ in der Einrichtung
- Einrichtung eines Mitarbeiter-Netzwerks für Homosexuelle Mitarbeitende/Mitarbeitende mit Migrationshintergrund/ Frauen in Führungspositionen o.ä.
- Projekt „Anti-Bias-orientierte Produktentwicklung“ (z.B. Schulbücher/Lernmaterial)
- Projekt zur vermehrten Einstellung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund
- Erarbeitung einer Vielfalt-Management-Strategie

¹⁰⁷ Diese Aufstellung bezieht sich auf Abschnitt 8.2.7.4 Begleitprojekt

Über den Autor:



Dr. phil. Prasad Reddy
(Zentrum für soziale Inklusion, Migration und Teilhabe (ZSIMT) Bonn)

Prasad Reddy (Jhg. 1966) ist promovierter Erziehungswissenschaftler und verfügt über mehrjährige internationale Berufserfahrung als Experte, Projektleiter, Berater und Referent in den Bereichen Anti-Diskriminierung, Soziale Inklusion, Belonging (Zugehörigkeit), Diversity und Globales Lernen vor Ort. Mit dem Anti-Bias-Ansatz arbeitet er bereits seit mehr als 20 Jahren. Als Autor und Lehrbeauftragter zählen zahlreiche Publikationen, Forschungsprojekte, Fachvorträge und Konferenzbeiträge zu seinen bisherigen Produkten.

Als Geschäftsführer des **Zentrums für soziale Inklusion, Migration und Teilhabe (ZSIMT)** in Bonn entwickelt Prasad Reddy innovative Bildungsangebote für verschiedene Zielgruppen. Das Motto des Zentrums lautet: Soziale Inklusion und Teilhabe für ALLE, unabhängig von Herkunft, Alter, Geschlecht, sexueller Orientierung, sozialer Klasse und Religionszugehörigkeit.

Zum Leistungsspektrum von ZSIMT gehören u.a. Anti-Bias-Fortbildungen und Organisationsentwicklungsmaßnahmen. Von eintägigen Trainings bis zu berufsbegleitenden Qualifizierungen in mehreren Modulen haben die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, den Anti-Bias-Ansatz kennenzulernen, ihre Sensibilität für Diskriminierung zu schärfen und Bildungs- und Teilhabebbarrieren abzubauen. Neben Anti-Bias-Fortbildungen bietet ZSIMT auch Trainings in den Bereichen Diversity Management und soziale Inklusion im Non-Profit-Bereich, schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Globales Lernen und Globale Zusammenarbeit sowie Internationalisierung vor Ort (Antidiskriminierungs- und Diversity Entwicklungsmaßnahmen an Hochschulen) an.

Zu den Zielgruppen des Bonner Zentrums zählen Kommunen, Non-Profit-Organisationen, Kitas, Schulen und Weiterbildungsinstitutionen, Entsendeorganisationen und Rückkehrer-Programme der entwicklungs-politischen Bildung, Wohlfahrtsverbände, Hochschulen und Migrantenselbstorganisationen.

Prasad Reddys Bildungskonzepte zeichnen sich durch eine ganzheitliche Herangehensweise an das Thema „Soziale Inklusion und Migration“ aus. Sein Ansatz verbindet traditionelle „Integrationsarbeit“ mit Anti-Diskriminierungsarbeit, Sozialpädagogik, internationaler entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und Globalem Lernen vor Ort. So möchte er dazu beitragen, alle Menschen für einen konstruktiven Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität in Deutschland (und darüber hinaus) zu befähigen.

Weitere Informationen unter www.zsimt.com (Kontakt: reddy@zsimt.com)